

**Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung
in der Lehrerbildung
- Anforderungen, Erwartungen und Desiderata
aus Sicht der Schulpraxis -**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Friedrich-Schiller-Universität Jena
von M.A. Yong Ding
geboren am 18.07.1979 in Shenyang, China

Gutachter:

1. Prof. Dr. Peter Fauser
2. Prof. Dr. Hermann Veith

Tag der Disputation: 08.12.2011

Danksagung

„Glücklich ist, wer jemanden hat, der stets hilft mit Rat und Tat. Ihnen meinen Dank zu spenden, will ich diesen Spruch verwenden.“ – Horst Winkler

An dieser Stelle bedanke ich mich ganz herzlich bei allen, die zur Entstehung meiner Arbeit beigesteuert haben. Herzlichen Dank an Herrn Prof. Dr. Peter Fauser, Herrn Prof. Dr. Hermann Veith, dass sie mich bei meiner Arbeit begleitet und betreut haben. Besonderen Dank auch an Herrn Prof. Dr. Carsten Rohlf für seine Ratschläge und Hilfen in allen Lebenslagen. Auch sei Frau Sylvia Gebhardt für ihre freundliche Unterstützung bei der Datenkodierung gedankt.

Ebenfalls möchte ich allen an dem Experteninterview beteiligten PädagogInnen danken.

Jena, im August 2011

Yong Ding

Ein Lehrer ist derjenige, der den rechten Weg aufweist,
Wissen vermittelt und Verirrungen aufklärt.

- Yu Han¹

¹ Aus: Han, Yu (802): Zum Lehrer. Han (768-824) ist ein chinesischer Philosoph, Schriftsteller und Pädagoge der Tang-Dynastie.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1.1 Problemstellung.....	6
1.2 Theoretischer Zugang.....	8
1.3 Fragestellungen und Zielperspektiven	11
1.4 Aufbau der Arbeit	12
2 Begriffserklärung	14
2.1 Menschen mit Migrationshintergrund.....	14
2.2 Ausländerpädagogik	17
2.3 Interkulturelle Erziehung.....	19
2.4 Modelle des interkulturellen Lernens.....	22
2.4.1 Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)	23
2.4.2 Phasen-Modell	27
2.5 Interkulturelle Kompetenz	29
3 Deutschland - ein Einwanderungsland?.....	34
3.1 Arbeitsmigranten in Deutschland	35
3.2 Aussiedler seit Ende der 1980er Jahre	38
3.3 Aktuelle Daten zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund.....	38
3.4 Schüler mit Migrationshintergrund im Deutschen Bildungssystem als Normalität ..	40
3.5 Bedeutung der Bildung für die Integration	43
4 Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem.....	46
4.1 Bildungsbeteiligung in der Verteilung des Schulbesuchs und Schulabschlüsse	46
4.2 Bildungsbenachteiligung in der Kompetenzentwicklung.....	52
4.2.1 Lesekompetenz	53
4.2.2 Mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Kompetenzen	54
4.3 Überblick über die Bildungsbenachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund	56
4.4 Bildungsbenachteiligung als Herausforderung für das Bildungssystem	59
5 Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	64
5.1 Sozialkultureller Erklärungsansatz nach Bourdieu	64
5.1.1 Illusion der Chancengleichheit nach Theorie Bourdieus.....	65
5.1.2 Kapital und Feld in der Theorie Bourdieus.....	66
5.2 Erklärungsansatz des kulturellen Defizits	75
5.3 Institutionelle Diskriminierung im deutschen Bildungssystem	79
5.4 Defizit in der Interkulturellen Kompetenz	82

6 Interkulturelle Erziehung als Querschnittsaufgabe in der Lehrerbildung.....	85
6.1 Lehrerkompetenzen als Prädiktor für Schulerfolg.....	86
6.2 „Ausländerpädagogik“ in der Lehrerbildung.....	88
6.3 Interkulturelle Kompetenz als Bestandteil der pädagogischen Professionalität	89
6.4 Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung	94
6.5 Interkulturelle Erziehung in der Bildungswissenschaft der Lehrerbildung.....	97
6.6 Beispiel: Lehrerbildung an der Universität Hamburg	100
6.7 Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung – Konzepte und Modelle	103
7 Interkulturelle Kompetenz als pädagogische Professionalität: zum aktuellen Forschungsstand	108
7.1 Internationale Forschung	109
7.1.1 Internationale empirische Untersuchung: TALIS	109
7.1.2 Forschungsstand in Österreich.....	111
7.2. Nationale Forschung	113
8 „Gute“ Schulen Deutschlands – Der Deutsche Schulpreis.....	117
8.1 Der Deutsche Schulpreis.....	118
8.2 Qualitätsbereiche des „Deutschen Schulpreises“.....	119
8.3 Bildungsqualitäten und Organisationsqualitäten im Konzept des Deutschen Schulpreises	124
8.4 Umgang mit Heterogenität und Vielfalt.....	125
9 Forschungsmethodische Rahmung der empirischen Untersuchung	126
9.1 Forschungsdesign und Vorgehensweise	127
9.2 Experteninterviews als Instrument der qualitativen Forschung	129
9.3 Bestimmung des Ausgangsmaterials	130
9.4 Forschungsleitfragen und Interviewleitfaden	131
9.5 Qualitative Datenanalyse	135
9.6 Analysetechnik.....	138
10 Darstellung des Forschungsergebnisses.....	140
10.1 Ergebnisse zur allgemeinen Situation im Schulalltag.....	140
10.2 Ergebnisse zu Dimensionen der Interkulturellen Kompetenz	141
10.3 Ergebnisse zur Erwartungshaltung der Schulpraktiker	150
11 Resümee und Konklusionen.....	152
11.1 Resümee	153
11.2 Folgerung für die Lehrerbildung	157
11.3 Folgerung für die Schulpraxis	158
11.4 Folgerung für die weitere Entwicklung bezüglich Interkultureller Erziehung	159

12 Bibliografie und Anhang	161
12.1 Bibliografie	161
12.2 Webliografie:	172
12.3 Abbildungsverzeichnis.....	178
12.4 Tabellenverzeichnis.....	179

Einleitung

1.1 Problemstellung

Internationale und nationale Studien (z. B. PISA, TIMSS, IGLU) zur Situation von Schülern¹ mit Migrationshintergrund zeigen, dass die Förderung dieser Jugendlichen im deutschen Bildungssystem bislang nur unzureichend gelungen ist. Die Auswirkung der sozialen und kulturellen Herkunft auf den Bildungserfolg ist weiterhin stark. Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören zu den eigentlichen Verlierern des Bildungssystems. Der Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen, Vernor Muñoz, wies in seinem Bericht darauf hin, dass das Grundrecht auf Bildung, und hier insbesondere auf Chancengleichheit, noch nicht in vollem Umfang verwirklicht ist.²

Ein bisher in der Schulentwicklungsdebatte nur wenig beachteter Grund dafür ist die unzureichende Ausbildung von Lehrern in Interkultureller Erziehung in der Lehrerbildung und dem zufolge entstehende Defizite in der Interkulturellen Kompetenz der Lehrer.

Es ist allgemeingültig, dass Schule, Schulaufsicht und schulpraxisorientierte Lehrerbildung bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der schulischen Arbeit tragende Rollen spielen. Bereits 1981 empfahl die Kultusministerkonferenz (KMK) zur „Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts“, die Probleme der ausländischen Schüler im Unterricht bei der Lehrerbildung durch entsprechende Angebote zu berücksichtigen.³ 1996 forderte die KMK weiterhin unter Empfehlung einer „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ einen grundlegenden bildungspolitischen Perspektivenwechsel. (vgl. Bender-Szymanski 2002, S. 153) Zur Realisierung dieser Empfehlung werden

¹ In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Schüler“, „Lehrer“, „Migranten“ etc. Geschlechtsunspezifisch verwendet, d. h. es sind sowohl weibliche als auch männliche Vertreter der Gruppen gemeint.

² vgl. Muñoz, V. (2007): Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. Abrufbar über: http://www.bundeselternrat.de/fileadmin/pdf_dateien/aktuelles/MunozArbeitsuebersetzung_Maerz07.pdf Stand 03.08.2009

³ vgl. KAM (1981): „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts.“ Beschluss der Kultusministerkonferenz von 8.10.1981 Abrufbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1981/1981_10_08_Lehrerbildung_Auslaenderunterricht.pdf Stand: 03.05.2010

„Angebote Interkultureller Bildung an Hochschulen als integraler Bestandteil der Lehrerbildung“⁴ eingefordert. Die zukünftigen Lehrer sind demzufolge Adressaten der Interkulturellen Erziehung. Mit dem Beschluss 2004 werden die speziellen Anforderungen an die Lehrkräfte, die mit der Interkulturalität im Klassenzimmer einhergehen, in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft“ noch deutlicher herausgestellt.

Zahlreiche Pädagogen (wie etwa Auernheimer, Gogolin, Krüger-Potratz, Lanfranchi, Allemann-Ghionda) fördern auf der anderen Seite die Verankerung der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung. Lehrende benötigen entsprechende erweiterte Kompetenzen und Routinen und müssen über mehr diagnostische Instrumente sowie Förderkonzepte verfügen, um zum einen die einzelnen Kinder mit ihrem Herkunftshintergrund besser erkennen und verstehen zu können sowie zum anderen um in die Lage versetzt zu sein, miteinander kooperieren zu können und mit einer veränderten Sozialpsychologie zurechtzukommen. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 14)

Die „interkulturelle Lehrerbildung“ ist hierbei ein eher langfristig anzusetzender Prozess, der die Lehrerbildung im Kern verändert, anstatt eine kurzfristige, einzulösende, marginale Reformaufgabe. (vgl. Krüger-Potratz 2003, S. 89) Die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Fragestellungen, Inhalten und Konzepten, die sich auf den adäquaten Umgang mit sozialer, kultureller und sprachlicher Heterogenität in pädagogischen Arbeitsfeldern beziehen, sollten zur Grundausbildung für das Lehramt gehören. (vgl. Leiprecht/Kerber 2006, S. 10)

Nach der Ratifizierung des Bologna-Reformprozesses wurde in Deutschland das Lehramtsstudium auf eine konsekutive Struktur (Bachelor- und Masterstudiengänge) umgestellt. In dieser Phase der Umstrukturierung eröffnet sich jedoch die Chance und ist es von besonderer Bedeutung, die Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung stärker zu verankern.

Natürlich gibt es auch eine große Zahl von „guten“ Schulen in Deutschland. So haben sich hier wie auch an skandinavischen und nordamerikanischen Schulen engagierte Pädagogen aufgemacht, ihre Schule zu entwickeln und haben dabei zugleich fantasievolle sowie überzeugende Antworten auf die Herausforderungen, denen sich

⁴ vgl. KAM (1996): Empfehlung: "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996) Abrufbar über:
<http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Lehre/kmkikbue.pdf> Stand: 02.05.2009

Schulen heutzutage gegenübersehen, gefunden. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 3) Sie individualisieren Unterricht und Erziehung, fördern alle Kinder mit gleichem Engagement und je nach Voraussetzung, in unterschiedlicher Weise. Hier werden Unterschiede der Begabung, der Herkunft, des Geschlechts, der Leistung oder der Interessen wahrgenommen. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 26) Es besteht ein für die Entwicklungsdynamik „guter“ Schulen grundlegender Wirkungszusammenhang, nämlich die Wechselwirkung zwischen gesteigerter Vielfalt und wachsender professioneller Kompetenz. (vgl. ebd., S. 21) Als wesentliche Voraussetzung für das Erreichen der hohen Spitzenleistungen bei gleichzeitiger Vermeidung der Zunahme des leistungsbezogenen Abstands gilt die „verbesserte berufliche Fähigkeit von Lehrern, sehr unterschiedliche Kinder individuell angemessen zu fördern“. Diese, so die These, „kommt den Starken und Schwachen gleichermaßen zu Gute“. (ebd., S. 21)

1.2 Theoretischer Zugang

Schule hat zugegebenermaßen das universale Ziel, durch gemeinsames Lernen aller Schüler die Grundlagen von Demokratie und Zivilgesellschaft zu vermitteln und die Integration zu ermöglichen. (vgl. Kiper 2008, S. 91) Ähnlich wie bei anderen beruflichen Arbeitszusammenhängen werden in Schulen bzw. Klassenzimmern die konkreten Verhaltensabläufe und Arbeitsergebnisse geprägt von der Qualifikation der jeweiligen Lehrpersonen, diese Qualifikation wiederum wird signifikant durch die Lehrerbildung beeinflusst. Lehrerbildung wird demgemäß als ein wichtiger Bedingungsfaktor für die künftigen Prozesse im Schulalltag betrachtet. Angesichts der kulturellen Heterogenität in der deutschen Einwanderungsgesellschaft haben sich die Anforderungen an Schule und Unterricht verändert. (vgl. Terhart 2008, S. 745) Es gehört bereits zum Alltag aller Schulformen und -stufen, dass Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen sprachlichen, ethnischen, nationalen und kulturellen Hintergründen in den Schulklassen sitzen. (vgl. Krüger-Potratz 2001 b, S. 8) Entsprechend der veränderten Schülerschaft sollen Lehr-Lern-Prozesse im heutigen Schulalltag grundverschieden organisiert und gestaltet werden. Vor diesem gewandelten gesellschaftlichen und folglich veränderten schulalltäglichen

Hintergrund fordert die KMK in mehreren Beschlüssen (insbesondere im Beschluss von 1996), Ziele und Dimensionen Interkultureller Erziehung in Schule und Unterricht als Querdimension im Rahmen der Fächer, Institutionen und Phasen der Lehrerbildung zu vermitteln. (vgl. Terhart 2000, S. 75) Während der Berufsausbildung und der Berufseingangsphase müssen Lehrpersonen dazu befähigt werden, Lehr-Lern-Prozesse hinsichtlich der Heterogenität der Schülerschaft und in Bezug auf den Umgang mit Fremdheit zu gestalten. (vgl. ebd.) In der Lehrerbildung auf die dargestellte Situation angemessen reagieren zu können erachtet die von der KMK eingesetzte Forschungskommission als grundlegend erforderlich. Damit Lehrpersonen für das Lehren und Lernen im Hinblick auf die besonderen Anforderungen dieser zunehmend kulturell heterogen gestalteten Gesellschaft besser entsprechen können, sollten „Ziele und Dimensionen Interkultureller Bildung in Schule und Unterricht“ als Querdimension in der Lehrerbildung eingliedert werden. (vgl. ebd.)

Um das Kernproblem beheben zu können, ist ein gemeinsames Herangehen von Politik, Wissenschaft, Institutionen und Lehrerschaft erforderlich. Viele der heute berufstätigen Lehrkräfte an Schulen sind mit dem Umgang der Betreuung von Migrantenkindern überfordert. 2006 übt das BMBF im Bericht „Bildung in Deutschland“ daran Kritik, dass Lehrkräfte in Deutschland häufig zu wenig professionelles Wissen und Können für die Förderung von Migranten besitzen. (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 166) In den Forschungsergebnissen von Bender-Szymanski wird deutlich, dass die Hälfte der in der Forschungsarbeit befragten Schulleiter der Auffassung ist, dass der mangelnde Schulerfolg der Schüler mit Migrationshintergrund auf eine generell unzureichende universitäre Vorbereitung der Lehrer auf die kulturelle Heterogenität der Schule zurückzuführen sei. (vgl. Bender-Szymanski 2007, S. 173) Dieses Defizit in der Lehrerausbildung wurde auch durch Ergebnisse des Forschungsprojektes im Rahmen des Lehrerbildungszentrums der Universität zu Köln bestätigt. (vgl. Allemann-Ghionda/Auernheimer/Grabbe/Krämer 2006, S. 263)

Um die Empfehlung⁵ der KMK aus dem Jahr 1996 zu einem grundlegenden bildungspolitischen Perspektivenwechsel realisieren zu können, werden Lehrpersonen

⁵ vgl. KAM (1996): Empfehlung – „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ - (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996) Abrufbar über: <http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Lehre/kmkikbue.pdf> Stand: 02.05.2009

vorausgesetzt, die selbst über diese Schlüsselqualifikationen verfügen. (vgl. Bender-Szymanski 2002, S. 153) Auch und insbesondere zukünftige Lehrer sind Adressaten der Interkulturellen Erziehung.

Die Grundlagen für die Qualifikation des Lehrerhandelns, so die Schlussfolgerungen, sollten schon zu Studienbeginn bei der Lehrerbildung verankert werden, darüber hinaus sollte die Professionalisierung als zukünftiger Lehrer nicht erst mit dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst beginnen, sondern bereits zuvor in dem lehramtsbezogenen Studium. (vgl. Saterdag 2002, S. 50) Dies bedeutet für die Inhalte der Lehrerbildung und für die Organisation ihrer Lehrveranstaltungen Folgendes: „Lehrerbildung darf nicht das Nebenergebnis anderer Studiengänge, sondern muss eine eigene Aufgabe sein, und zwar sowohl für die Studierenden als auch für diejenigen, die für die Lehrerbildung an den Universitäten verantwortlich sind.“ (ebd. S. 50)

Die für die Erhöhung der Leistungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit in der Schule benötigten grundlegenden Kompetenzen der Lehrenden sollten in den verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung systematisch aufeinander aufbauend vermittelt werden. (vgl. Gomolla 2005 a, S. 34) Im Rahmen spezieller Ausbildungsmodule sind Grundkenntnisse in Schlüsselthemen der Interkulturellen Pädagogik, eine stärkere Verschränkung von Aspekten der sprachlichen und soziokulturellen Heterogenität sowie Gleichheit mit den *Mainstream*-Themen der Ausbildung erforderlich. (vgl. ebd.)

Da die Erscheinungsformen von Heterogenität zunehmen und sich dieser Sachverhalt ständig rascher wandelt, steigen folglich auch die Anforderungen an die künftigen Lehrkräfte bei der Bewältigung und Verbesserung der schwierigen Bildungslage von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (vgl. Hartung/Brügel 2004, S. 105) Die Lehrerausbildung als ein fundamentales Element des Bildungssystems befindet sich seit Jahren im Fokus des Forschungsinteresses. Pädagogen betrachten die Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität und Interkulturelle Erziehung als Querschnittsaufgabe in der Lehrerausbildung. (vgl. Krüger-Potratz 2001 b, S. 2 und vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 200)

1.3 Fragestellungen und Zielperspektiven

Lehrende in „guten“ Schulen sollten, so die Ausgangsthese dieser Arbeit, aus diesen Gründen als „Best Practice“ – Beispiel für Pädagogen wahrgenommen werden. Um künftige Lehrpersonen, bzw. Lehramtsstudenten zu authentischer und wirksamer interkultureller pädagogischer Professionalität in ihrer Ausbildung zu befähigen, sollten die Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Studienangeboten in der Lehrerbildung sich dementsprechend auf diese Handlungsfähigkeit als Anforderungsprofil orientieren.

Basierend auf Lanfranchis Auseinandersetzungen mit dem Thema Interkultureller Erziehung in der Lehrerbildung⁶ (vgl. Lanfranchi 2008 S. 231 f.) werden in diesem vorliegenden Projekt folgende zentrale Fragestellungen formuliert:

- Wie sollte das Anforderungsprofil in multikulturell geprägten deutschen Schulen für Lehrpersonen in Hinblick auf die pädagogische Qualifikation, konkret aussehen?
- Was erwarten Lehrer an Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden, von der Lehrerbildung hinsichtlich der Interkulturellen Erziehung?

In diesem Projekt werden die Vorschläge von Wissenschaftlern in Bezug auf die Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung sowie der aktuelle Forschungsstand zu interkultureller Arbeit in der Schule im ersten Schritt dargestellt. Im zweiten Schritt wird mittels vor Ort geführter Experteninterviews mit Lehrpersonen an Preisträgerschulen sowie einer Datenerhebung die derzeitige Perspektive der Schulpraktiker an den „guten“ deutschen Schulen zu dieser Thematik erfasst und versucht zu eruieren, wie die Handlungsebenen einer Interkulturellen Kompetenz und damit das Anforderungsprofil für Lehrpersonen in multikulturell geprägten deutschen Schulen konkret aussehen und was Schulpraktiker an „guten“ Schulen von der Lehrerbildung in Bezug auf die Interkulturelle Erziehung erwarten.

Im letzten Abschnitt dieses Projektes werden die Ergebnisse der Vergleiche dargestellt und analysiert. Ein daraus resultierender Synergieeffekt kann genutzt werden, um Einfluss auf Umstrukturierung und Reformierung der Lehrerbildung

⁶ Siehe Kapitel 6.4 der vorliegenden Arbeit

zu nehmen, zu positiven Schlussfolgerungen zu gelangen und sich gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen auf eine angemessene Art und Weise stellen zu können.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im folgenden Kapitel 2 - Begriffserklärung - werden die für die vorliegende Arbeit relevanten Begriffe, bezüglich der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund definiert. Der theoretische Perspektivenwechsel von Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung sowie Modelle des interkulturellen Lernens werden dargestellt. Darüber hinaus wird über vorhandene Definitionen der Interkulturellen Kompetenz diskutiert.

Kapitel 3 - Migration als Herausforderung für die deutsche Einwanderungsgesellschaft - hat zum Inhalt, aus welchen Gründen Deutschland faktisch als Einwanderungsland zu betrachten ist. Als Beispiel für Zuwanderergruppen werden Arbeitsmigranten dargestellt. Statistische Fakten bezüglich der Schüler mit Migrationshintergrund und die Bedeutung der Bildung für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund werden erläutert.

Die Situation zur Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund wird in Kapitel 4 - Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem - dargestellt. Ein zusammenfassender Überblick dieser Bildungsbenachteiligung wird ebenfalls erstellt. Nachfolgend wird diskutiert, aus welchem Blickwinkel die Bildungsbenachteiligung dieser Lerngruppe als Herausforderung für das deutsche Bildungssystem betrachtet werden soll.

Durch den Sozialkulturellen Erklärungsansatz nach Bourdieu, den Erklärungsansatz zu kulturellen Defiziten, zur institutionellen Diskriminierung sowie zu Defiziten in der Interkulturellen Kompetenz der Lehrenden werden in Kapitel 5 - Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung - erörtert, wie die Bildungsbenachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund entsteht.

In Kapitel 6 - Interkulturelle Erziehung als Querschnittsaufgabe in der Lehrerbildung - wird zunächst der Zusammenhang zwischen Lehrerkompetenzen und Schulerfolg aufgezeigt. Inhalte der Interkulturellen Erziehung im Rahmen der

Bildungswissenschaft, der Lehrerbildung und die Erwartungen zur Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung werden dargestellt.

Die Darstellung der internationalen empirischen Untersuchung TALIS, Forschungsstand in Österreich und in Deutschland, in Kapitel 7 - Interkulturelle Kompetenz als pädagogische Professionalität: zum aktuellen Forschungsstand - schafft eine Übersicht zum internationalen und nationalen Forschungsstand zum Thema Interkulturelle Kompetenz als Dimensionen pädagogischer Professionalität.

Die vom Deutschen Schulpreis ausgezeichneten „guten“ Schulen sind Vorbilder für andere Schulen - und Lehrende an „guten“ Schulen sind ebenfalls Vorbilder für andere Lehrpersonen. In Kapitel 8 - Gute Schulen Deutschlands – Der Deutsche Schulpreis - werden Qualitätsbereiche des „Deutschen Schulpreises“ bzw. ihr Umgang mit Heterogenität und Vielfalt vorgestellt.

Im Kapitel 9 - Forschungsmethodische Rahmung der empirischen Untersuchung - werden das Forschungsdesign, zentrale Forschungsleitfragen bzw. der Interviewleitfaden der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Darüber hinaus werden Ablaufmodell und Analysetechnik der qualitativen Datenanalyse erläutert.

Die Ergebnisse der Interviewleitfragen zur allgemeinen Situation im Schulalltag und zu Handlungsebenen in der Interkulturellen Kompetenz in Bezug auf den Interviewleitfaden werden in Kapitel 10 - Darstellung des Forschungsergebnisses - ermittelt.

In dem letzten Kapitel 11 - Resümee und Konklusionen - werden die zentralen Befunde der vorliegenden Untersuchung resümiert. Konkrete Folgerungen und Desiderate für die zukünftige Lehrerbildung, die Schulpraxis und für die weitere Entwicklung bezüglich Interkultureller Erziehung in der Lehrerbildung werden formuliert.

2 Begriffserklärung

2.1 Menschen mit Migrationshintergrund

In den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen werden solche Begriffe wie „Ausländer“, „Migration“, „Menschen mit Migrationshintergrund“, „Zuwanderung“, „Einwanderung“ und viele andere verwendet. Definitionen solcher Begriffe sind in der Politik und Sozialwissenschaft bislang nicht einheitlich. Um wissenschaftlichen Studien sowie Debatten zu folgen und auch authentische Probleme zu analysieren, ist es unmöglich, solche Begriffe nicht zu verwenden.

Der Begriff „Migration“ stammt von dem lateinischen Wort „migratio“, welcher (Aus-)Wanderung bedeutet. (vgl. Meinhardt 2006, S. 25 und vgl. Diefenbach 2008, S. 20) Der kleinste gemeinsame Nenner bisheriger Definitionen dieses Begriffs ist dieser: Man versteht darunter „solche Bewegungen von Personen und Personengruppen im Raum ..., die einen dauerhaften Wohnortwechsel ... bedingen“. (Diefenbach 2008, S. 20 und Han 2000, S. 7) Auch wird in der aktuellen Forschung zwischen „Binnenmigration“ und „Außenmigration“ unterschieden. Bei der Binnenmigration handelt es sich meist um einen einfachen Wohnortwechsel über eine umfangreiche Wanderung vom Land in die Stadt, meistens aus ökonomischen, ökologischen oder anderen Gründen. (vgl. Meinhardt 2006, S. 25) Die „Außenmigration“ wiederum bedeutet eine Wanderung über die Staatsgrenzen hinweg, z. B. wegen Erwerbs- und Ausbildungsgründen oder auch wegen der Verfolgung im eigenen Land oder wegen eines Krieges. (vgl. ebd.)

Die Bezeichnungen „Zuwanderung“ und „Einwanderung“ verwendet man in den heutigen Diskussionen häufig als Synonym. Während Einwanderung anhaltend grenzüberschreitende Wanderung bedingt, verwendet man den Begriff der Zuwanderung in der Migrationsforschung im engeren Sinne in Bezug auf die Binnenwanderung. In der Regel ist Einwanderung mit einer dauerhaften Eingliederung und mit dem Willen, die Staatsangehörigkeit zu erwerben, verbunden. (vgl. ebd., S. 26)

„Menschen, die wandern“ werden als Migranten bezeichnet. (vgl. ebd., S. 25) In Bezug auf Deutschland kann man mit diesem Sammelbegriff die folgenden unterschiedlichen Zuwanderungsgruppen umfassen:

„- ausländische Arbeiter/innen (Arbeitsmigranten/-migrantinnen)

- ausländische Flüchtlinge

- (Spät-)Aussiedler/innen

- jüdische Emigrantinnen/Emigranten aus der ehemaligen Sowjetunion.“ (ebd.)

In Alltagsgebrauch sind meistens nicht diese Kategorien gemeint; man spricht verallgemeinernd von „Ausländern“. Diesem Begriff entsprechen hingegen real nur jene Menschen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Bei dieser Bezeichnung werden die jeweiligen Migrationsursachen, detaillierte Lebensverläufe und -situationen der Migranten unberücksichtigt gelassen. (vgl. ebd.) In der Migrantenforschung nutzt man in den heutigen Debatten zunehmend den Begriff „Migrationshintergrund“. Dieser Begriff bezieht nicht nur unmittelbar Zugewanderte, wie Settlemeyer und Erbe erklären, sondern auch Personen mit familiär vermittelter Migrationserfahrung ein. (vgl. Settlemeyer/Erbe 2010, S. 5) Die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ wird bisher jedoch nicht einheitlich definiert, stattdessen wird er in unterschiedlichen Untersuchungen different bestimmt.

Um die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern zu beleuchten, werden statistische Daten aus unterschiedlichen Studien verwendet. Da es darauf ankommt, wie der „Migrationshintergrund“ definiert wird, ändert sich demgemäß auch die Zugehörigkeit der Personen zu einer Gruppe ohne Migrationshintergrund, hinzu kommt noch, je nach Indikatoren der Untersuchungen, dass die Ergebnisse der Forschungen folglich auch nicht übereinstimmen. (vgl. ebd., S. 7) So sollen hier erst einmal die verschiedenen Definitionen von „Migrationshintergrund“ in den ausgesuchten Forschungsstudien zusammengefasst werden, die für die vorliegende Arbeit relevant sind.

In der PISA-Studie 2000 werden neben Kindern mit beiden aus dem Ausland stammenden Eltern auch solche zu den Personen mit Migrationshintergrund gezählt, die einen deutschen und einen ausländischen Elternteil haben. (vgl. ebd., S. 6) Abweichend dazu werden in der PISA-Studie 2003 Kinder mit einem deutschen Elternteil nicht zu den Personen mit Migrationshintergrund gerechnet. (vgl. ebd.)

Merkwürdigerweise wird der unzeitgemäße und überholte Begriff „Ausländer“ weiterhin in einigen Studien und Statistiken benutzt. Laut Bericht

„Bildung in Deutschland 2006“ sind „Ausländer“ Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, VII) *„Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit.“* (ebd., VIII)

Laut Mikrozensus 2005 sind „Ausländer“ jene Personen, „die eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen“. (vgl. BMFSFJ 2008: Mikrozensus 2005, S. 18) Bevölkerungsgruppen, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, sind Menschen ohne Migrationshintergrund. (vgl. ebd.) Zugewanderte oder in Deutschland geborene Eingebürgerte, deren Kinder, Ius-soli-Kinder (Kindern von Ausländern, die bezüglich des neuen Staatsangehörigkeitsrechts aus dem Jahr 2000 bei Geburt in Deutschland die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten) und diejenigen, die aus einem Elternhaus stammen, wo ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat, werden als „Deutsche mit Migrationshintergrund“ bezeichnet. (vgl. ebd.) Der Mikrozensus 2005 definiert „Deutsche Zuwanderer ohne Einbürgerung“, die seit August 1999 gemäß § 40a StAG eingewandert sind oder bis 1993 mit deutscher Staatsangehörigkeit zugewandert sind als Spätaussiedler. (vgl. ebd.)

In dem Bericht „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland“ wird die Bevölkerungsgruppe „Personen mit Migrationshintergrund“ wie folgt definiert:

„sowohl Personen, die selbst zugewandert sind, oder auch Personen, die in Deutschland geboren sind, deren Eltern und/oder Großeltern aber zugewandert sind, und zwar unabhängig davon, ob sie eine fremde Staatsangehörigkeit besitzen oder in der Zwischenzeit aufgrund eines entsprechenden Gesetzes oder eines Antrags die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben.“ (vgl. Stanat 2008, S. 686)

„Schüler mit Migrationshintergrund“ sowie „Migrantenkinder“ können für Diefenbach in zwei Ordnungen kategorisiert werden. Zur ersten Ordnung zählen diejenigen, die nach Deutschland migriert sind oder anders, dass sie die Kinder von solchen Eltern sind, die nicht in Deutschland geboren wurden und nach Deutschland migriert sind. (vgl. Diefenbach 2008, S. 20) Die zweite Ordnung umfasst solche Kinder, die im Allgemeinen als die „Zweite Generation“ bezeichnet werden. (vgl. ebd., S. 20 f.) In ihrer Forschungsstudien treffen die Ausdrücke „Migrantenkinder“ und „Schüler aus Migrantenfamilien“ sowohl für die erste als auch die zweite Ordnung zu. (vgl. ebd. S. 21)

Wenn in der Forschung solche unterschiedlich definierten Begriffe verwendet werden, sowie Indikatoren in verschiedenen Forschungsstudien unvermeidbar sind, muss man bei der jeweiligen Analyse der Daten aus verschiedenen Forschungsstudien berücksichtigen, welche Personengruppe dabei gemeint ist.

2.2 Ausländerpädagogik

Ab dem Jahr 1964 wurden ausländische Kinder und Jugendliche in die allgemeine Schulpflicht aller Länder der alten Bundesrepublik einbezogen. Seitdem musste auf Schulebene den „Gastarbeiterkindern“ die Teilnahme am Unterricht sowie bestenfalls eine erfolgreiche Teilnahme ermöglicht werden. Dazu bedurfte es der Umsetzung geeigneter Maßnahmen. (vgl. Schmidtke 2006, S. 145) Die damit verbundenen Ziele der Bildungspolitik waren die Integration der Kinder für die Dauer ihres Aufenthaltes und die Erhaltung ihrer Rückkehrfähigkeiten. (vgl. ebd.) Zu dieser Zeit lag der allgemeinen Erziehungswissenschaft diesbezüglich eine fachliche Traditionslinie nachweislich kaum vor. In die Erziehungswissenschaft wurde der Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund nicht mit einbezogen und die Heterogenität wurde auch nicht als Normalfall betrachtet. (vgl. ebd., S. 146)

Um ein Modell für die Lehrerfortbildung zu entwickeln, das zur Verbesserung und zur Erleichterung der Arbeit der Lehrkräfte unter Einbezug der Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung beitragen sollte, wurde das Projekt „Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“ durchgeführt. (vgl. ebd., S. 147) Vor diesem Hintergrund entstand die „Ausländerpädagogik“ als „Antwort auf die mit der Arbeitsmigration verbundene Herausforderung für die Schulen“⁷, Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Anschluss an das normale Schulprogramm zu ermöglichen, gleichzeitig aber ihre Rückkehrfähigkeit aufrechtzuerhalten.⁸

Die Veränderung im deutschen Bildungssystem hat zu einer Serie von Veränderungen

⁷ vgl. Auernheimer, G. (2004 b): Gleichheit und Anerkennung als Leit motive interkultureller Pädagogik. Abrufbar über:

<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/bern.html> Stand: 09.06.2010

⁸ vgl. Auernheimer, G. (2004 b): Gleichheit und Anerkennung als Leit motive interkultureller Pädagogik. Abrufbar über:

<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/bern.html> Stand: 09.06.2010

in der Schule und in der Lehrerbildung geführt. (vgl. Krüger-Potratz 2001 a, S. 32) Die KMK empfiehlt 1971 zum ersten Mal zur Lehreraus- und -fortbildung in Bezug auf die durch Migration veränderte Situation in den deutschen Schulen für die deutschen Lehrer, die in Vorbereitungsklassen oder deutschen Klassen mit ausländischen Schülern Unterricht erteilen, jedoch lediglich die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften, sowie in der Erstausbildung des Lehrers, besondere Aufgaben des Unterrichts für ausländische Schüler zu berücksichtigen. (vgl. Krüger-Potratz 2001 b, S. 9) Probleme aus der Schulpraxis (sozialpädagogische Hilfen wie Hausaufgaben, Spielnachmittage in den Klassenzimmern, Beratungsangebote für Arbeitsmigranten) wurden in den damaligen Beiträgen zur „Ausländerpädagogik“ thematisiert. Darüber hinaus versuchten die Experten, eine Aufklärung über die Ursachen der Probleme zu ermöglichen, Lösungen anzubieten sowie auf ihre Forderungen nach Hilfen und Fortbildung einzugehen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 103) Gleichzeitig haben sie sich auch bemüht, die Verbesserung der schwierigen Situationen von Gastarbeiterkindern und deren Familien in Angriff zu nehmen. (vgl. ebd.) In der Folge wurde ein Spezialisierungskonzept aufgestellt, und zwar einerseits im Hinblick auf schulpolitische und -pädagogische Maßnahmen sowie hinsichtlich sozialpädagogischer Maßnahmen. Andererseits wurde in der Germanistik neben dem Gebiet ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) der Fachbereich ‚Deutsch als Zweitsprache (DaZ)‘, kombiniert mit Konzepten zu sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, geschaffen. (vgl. ebd., S. 103f.)

Anfang der 1970er Jahre begann die Beschäftigung mit sprachkultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität in der Erziehungswissenschaft einen festen Platz einzunehmen. Exklusiv zu den Veranstaltungen in der Fortbildung wurden auch immer mehr Seminare zum Thema Migration und Bildung zur Verfügung gestellt. Bis Ende der 1970er Jahre wurden Zusatzstudiengänge etabliert. (vgl. ebd., S. 104) Zu diesem Zeitpunkt wurden diese praktischen und konzeptuellen Bemühungen in Bezug auf „Ausländerpädagogik“ an sich nach dem Motto „Wider die Pädagogisierung des Ausländerproblems“ (vgl. Nieke 1995, S. 15) kraftvoll kritisiert. Sie wurde als „Sammelsurium“ der verschiedenen Richtungen pädagogischer Lehr- und Glaubenssätze bezeichnet. (vgl. Schmidtke 2006, S. 151) Die angesprochene Zielgruppe „Ausländer“ wurde in diesem Fall als Gruppe mit besonderer Bedürftigkeit sowie Defiziten im Vergleich zur Situation der Einheimischen

stigmatisiert:

„Von der ernsthaften Suche nach tragfähigen Lösungen für eine Verbesserung der Lebensqualität von Eingewanderten und ihren Kindern über eine einseitige assimilatorische Ausrichtung an den Ausländern und das ‚Übersehen‘ institutioneller Behinderungen bis hin zu mehr oder weniger reflektierten Berichten über mehr oder weniger gelungene Praxis.“ (ebd., S. 151)

Als Ersatz einer zielgruppenorientierten Ausländerpädagogik erhebt in der Konsequenz die Kritik den Anspruch, Kinder von Wanderarbeitern und Zuwanderern würden allgemein in den übergreifenden Zusammenhang der Bemühung gestellt, im Hinblick auf Chancengleichheit für sozialstrukturell Benachteiligte auf eine „Pädagogik des Ausgleichs von Benachteiligung“ zu setzen. (vgl. Nieke 1995, S. 16)

2.3 Interkulturelle Erziehung

Die Konzepte einer Interkulturellen Erziehung entstanden aus der Kritik an der Ausländerpädagogik. Zugewanderte Minderheiten sollten diesbezüglich keiner Akkulturationszumutung unterworfen werden, stattdessen sollte ihre Lebensweise einwandfrei akzeptiert und darauf geachtet werden, dass diese dauerhaft beibehalten werden kann. (vgl. ebd.)

Begriffe wie „interkulturell“ oder „multikulturell“ zogen erst mit Verzögerung in die pädagogische Fachsprache ein und tauchten in den späten 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere in der Vorschulerziehung auf. (vgl. Auernheimer 1990, S. 1) Solche pädagogische Rhetorik wurde mit Lernchancen und Begegnungsmöglichkeiten verbunden. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 110) Anfang der 1980er Jahre sprach man in Deutschland von Interkultureller Erziehung anstatt von Ausländerpädagogik wie noch in den 1970er Jahren. (vgl. Krüger-Potratz 2001 a, S. 32) Bereits mit dem Beschluss zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ präsentierte die Kultusministerkonferenz einen bildungspolitischen Orientierungsrahmen für den geforderten Perspektivenwechsel. (vgl. ebd., S. 34) Interkulturelle Erziehung wird als integraler Bestandteil allgemeiner Bildung, als Schlüsselqualifikation für alle Schüler bzw. als Querschnittaufgabe in allen Bereichen des Bildungswesens definiert. (vgl. ebd.)

„Interkulturelle Erziehung“ ist der überwiegend und weitschweifig verwendete Terminus für schulorganisatorische und unterrichtsbezogene Lernarrangements, für entsprechende Lernarrangements in der Sozialpädagogik sowie auf außerschulischem Gebiet, unter welchem man explizit auf die sprachliche, ethnische und kulturelle Heterogenität der Schülerschaft bzw. Klientel achtet. (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 262) Interkulturelle Erziehung lehnt sich an den englischen und französischen Sprachgebrauch an (vgl. Nieke 1995, S. 34), wird umfänglich in wissenschaftlichen Texten und als Arbeits- bzw. Forschungsfeld, manchmal in gleicher Weise wie Interkulturelle Pädagogik erwähnt. (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 262) Seit den 1970er Jahren wird die „Interkulturelle Pädagogik“ weltweit als Alternative zur Ausländerpädagogik anerkannt. (vgl. ebd.)

Während laut Nieke mit Interkultureller Erziehung die Zielsetzung und die vorgeschlagenen Wege gemeint sind, die das pädagogische Handeln charakterisieren, handelt es sich bei Interkultureller Pädagogik um einen Teilbereich entweder der Erziehungspraxis oder der Erziehungswissenschaft. Nach seiner Auffassung ist die begriffliche Unschärfe auf den Sprachgebrauch zurückzuführen, wonach die Pädagogik nicht nur die Praxis von Erziehung und Bildung, sondern auch die Theorie über und für diese Praxis umfasst. (vgl. Nieke 1995, S. 194) „Interkulturelle Pädagogik wäre der Teilbereich von Praxis oder Theorie, in dem es um den Gegenstand der Interkulturellen Erziehung geht oder gehen soll“. (ebd., S. 194)

Neben dem in der Wissenschaft eher vorkommenden Terminus „Interkulturelle Erziehung“ wird auch ein relativ neuer Begriff, nämlich „Interkulturelle Bildung“ verwendet. (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 262) In der vorliegenden Arbeit wird „Interkulturelle Erziehung“ in der Form des spezialisierten fachübergreifenden Begriffs in der Bildungswissenschaft verwendet⁹. Sie wird als Querschnittsaufgabe der heutigen Lehrerbildung anerkannt. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 200) Die Grundperspektive der Interkulturellen Erziehung ist die Idee einer multikulturellen Gesellschaft, die auf zwei Grundsätzen basiert. Einerseits das Prinzip der Gleichheit und andererseits das Prinzip der Anerkennung. (vgl. Auernheimer 2007, S. 20) Ziele der Interkulturellen Erziehung sind zum einen die Haltung gegenüber anderen und zum anderen die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, damit ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gemeint. Vor allem gleiche Rechte

⁹ siehe Kapitel 6.5 der vorliegenden Arbeit

und Sozialchancen, unabhängig von der Herkunft, und eine Haltung der Akzeptanz sowie des Respekts für Andersheit sollten erzielt werden. (vgl. ebd., S. 21) Diese Haltung ist nach der Auffassung von Auernheimer die Voraussetzung sowohl für die Befähigung zum interkulturellen Dialog als auch die Befähigung zum interkulturellen Verstehen. Er stellt Dialogfähigkeit und Verstehen als andere übergreifende Ziele Interkultureller Erziehung dar. (vgl. ebd.) Beim Verstehen geht es um uneinige Klärung von Bedeutungen und Geltungsansprüchen und beim Dialog handelt es sich um den Prozess, einen einmaligen Sinn und eine Bedeutung herauszuarbeiten. Sie sind allerdings im Kommunikationsprozess untrennbar. (vgl. ebd.) Leit motive Interkultureller Pädagogik/Erziehung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

„- das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,

- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog.“ (ebd.)

Diese Leit motive bieten die Möglichkeit, Kriterien für die Wahl von Teilzielen, Inhalten und methodischen Zugängen und implizierten Prinzipien für das Handeln der Pädagogen. (vgl. ebd.)

Die wissenschaftlichen Beschäftigungen und Auseinandersetzungen sollten mit Fragestellungen, Inhalten und Konzepten, die sich auf den adäquaten Umgang mit sozialer, kultureller und sprachlicher Heterogenität in pädagogischen Arbeitsfeldern beziehen, zur Grundausbildung gehören. (vgl. Leiprecht/Kerber 2006, S. 10)

Interkulturell erfolgreich Sozialisierte nach Hartung (2004) sollen sich auf neue Situationen besser einstellen können und können Probleme besser bewältigen. Indem Schulleitungen im Unterricht die unterschiedlichen Lebenswelten der Schüler mehr berücksichtigen, verbessert sich auch deren Motivation zu lernen.¹⁰ Der Unterricht kann durch Verbindung zu anderen Ländern besser erlebbar gemacht werden und zur politischen Stabilität beitragen. (vgl. ebd.) Demgemäß hat Interkulturelle Erziehung die folgenden drei Ziele:

„- *Die Vorbereitung aller Kinder und Jugendlichen auf eine Zukunft in einer sozial, sprachlich und kulturell zunehmend ausdifferenzierten (Arbeits-)Welt*

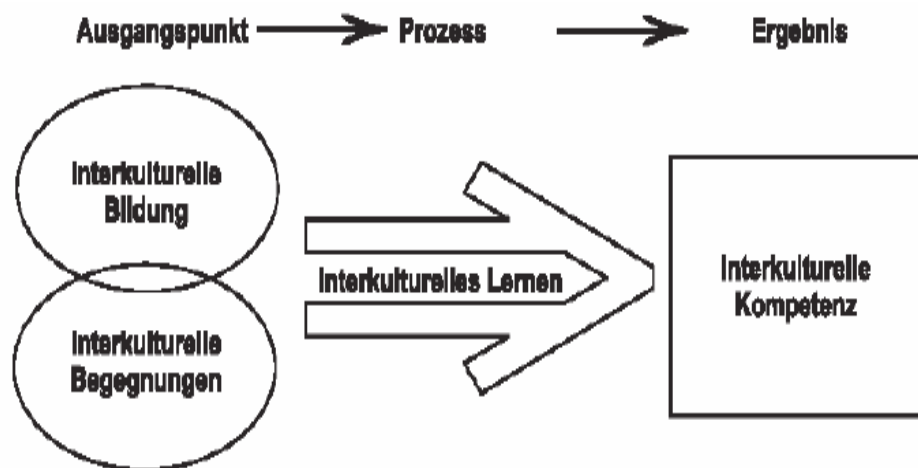
¹⁰ vgl. Hartung, R. (2004): Einführung in das Aufgabengebiet Interkulturelle Erziehung, 3. aktualisierte Fassung, Hamburg. S. 7 Abrufbar über:
<http://www.hamburger-bildungsserver.de/interkulturell/hamburg/einfuehrung.pdf> Stand: 28.06.2010

- Die Ausbildung von Interkultureller Kompetenz (s. u.) bei Schülerinnen und Schülern sowie bei Lehrerinnen und Lehrern
- Die Stärkung von Zivilgesellschaft, Demokratie und Frieden“ (ebd.)

2.4 Modelle des interkulturellen Lernens

Unter „interkulturellem Lernen“ wird folgerichtig ein Prozess verstanden, in dem man den Austausch mit einer fremdkulturellen Umwelt eingeht, wenn man das Lernen als eine Veränderung im Erleben und Verhalten betrachtet. (vgl. Grosch/Leenen 1998, S. 29) In folgendem Schema wird interkulturelles Lernen als ein Zentralbegriff für diesen Prozess belegt, der ausgehend von Situationen interkultureller Begegnungen oder durch Interkulturelle Erziehung zu Interkultureller Kompetenz führt. (vgl. ebd.)

Abbildung 1: Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens (ebd.)



Interkulturelles Lernen sollte als ein Prozess verstanden werden (vgl. ebd. 1998, S. 37), wenn eine Person sich bemüht, im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturkreisen sich damit auseinanderzusetzen, „deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden“. (Thomas 1993, S. 382) Zielvorstellung dieser Auseinandersetzung wäre in bestimmten

Situationen der interkulturellen Begegnung, die Handlungen der Beteiligten mit fremdkulturellem Hintergrund zu verstehen, damit eine eigene störungsfreie, zielgerichtete Handlung ermöglicht werden kann. Bei diesem Prozess wird das Verstehen als instrumentelles Ziel gesteckt. (vgl. ebd.) Experten gehen davon aus, dass der Erfolg einer interkulturellen Handlung von dem Maß des Verstehens der begegneten Kultur abhängig ist. (vgl. Grosch/Leenen 1998, S. 37)

2.4.1 Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)

Der amerikanische Wissenschaftler Bennett entwickelte das „Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)“. Dieses Modell besagt, dass interkulturelles Lernen die Abfolge von sechs Entwicklungsstufen, in denen es von einer ethnozentrischen Phase zu einer kulturreflektierten Phase geführt wird, sei. (vgl. Becker/Peil 2000, S. 28)

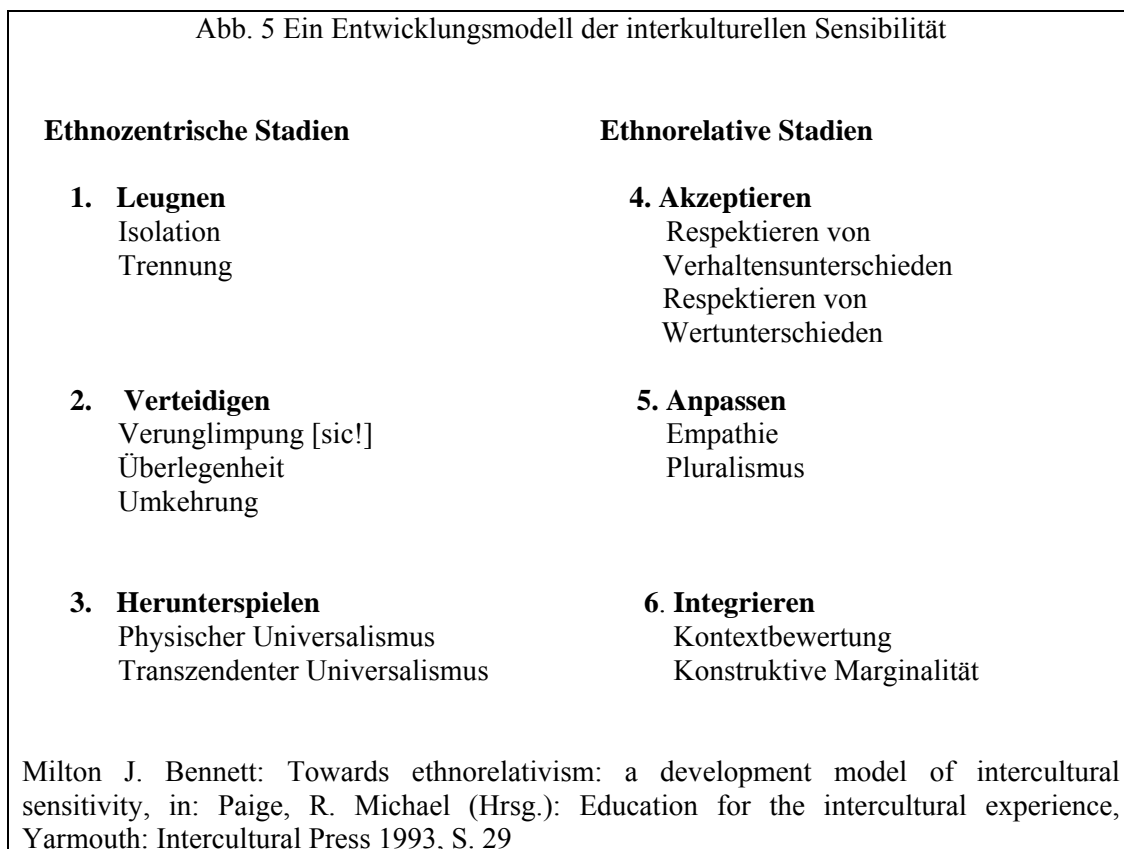
Die Grundlage einer ethnozentrischen Weltsicht nach dem DMIS ist die Leugnung. Mit der Leugnung ist gemeint, dass das Individuum leugnet, dass kulturelle Differenz existiert und andere Wahrnehmungen in der Realität möglich sind. (vgl. ebd., S. 28) Eine Ursache des Leugnens ist die Isolation, wobei es nicht oder nur ein wenig möglich ist, sich mit kultureller Differenz zu konfrontieren, sodass ihre Existenz nicht erfahrbar ist. (vgl. ebd., 28 f.) Eine andere Ursache ist die Trennung, was bedeutet, dass Einzelpersonen oder eine Gruppe Andersheit bewusst ignoriert. Barrieren wurden absichtlich gegenüber dem „Anderen“ errichtet, um zu vermeiden, sich mit solchen Differenzen auseinandersetzen zu müssen. Zumindest ein Augenblick der Erkenntnis der Differenz ist dabei erforderlich, und eine Entwicklung gegenüber der Isolation ist aufgetreten. (vgl. ebd.)

Bennet behauptet, dass die Angehörigen unterdrückter Gruppen die Stufe der Leugnung prinzipiell nicht aushalten. Sie können die Differenzen wohl nicht leugnen, erläutert Bennet, wenn ihr eigenes Anderssein oder das Anderssein ihrer Weltsicht Objekte der Leugnung sind. (vgl. ebd., S. 30)

Die zweite Stufe in den ethnozentrischen Stadien ist das sogenannte Verteidigen. Weil die kulturellen Differenzen als Alternative zum eigenen Realitätsempfinden und infolgedessen zur eigenen Identität verkörpert werden können, können sie als

bedrohlich empfunden werden. (vgl. ebd.) Kulturelle Differenzen werden in diesem Stadium wahrgenommen, treten jedoch einander entgegen. Drei Bekämpfungsstrategien stellt Bennet dar, nämlich „Verunglimpfung“, „Überlegenheit“ und „Umkehrung“. Verunglimpfung wird dabei in einem überwiegenden Maße verwendet. (vgl. ebd.)

Abbildung 2: Ein Entwicklungsmodell der interkulturellen Sensibilität (ebd., S. 29)



Bei der Überlegenheit wird die eigene Kultur zu etwas Besserem und Höherem erhoben, wobei den anderen Kulturen wenig oder keine Bedeutung zugeschrieben wird. (vgl. ebd., S. 30) Mit der Umkehrung ist gemeint, dass man die andere Kultur als überragend betrachtet, während der eigene kulturelle Hintergrund abgewertet wird. Der eigene kulturelle Hintergrund ist dabei durch einen anderen ersetzt worden. (vgl. ebd.) Das Herunterspielen ist nach dem DMIS die letzte Stufe des Ethnozentrismus. Das bedeutet, dass die Bedeutung der kulturellen Differenzen erkannt und gleichzeitig jedoch heruntergespielt wird. (vgl. ebd.) Wie Bennet expliziert, werden bei diesem Stadium die kulturellen Ähnlichkeiten viel gewichtiger als die Differenzen

wahrgenommen und formalisiert, wie dies z. B. manche Organisationen propagieren, die sich um eine Welt gemeinsamer Grundlagen und Wertevorstellungen bemühen. (vgl. ebd.) Solche Gemeinsamkeiten beziehen sich auf einen physischen Universalismus, der auf den grundlegenden biologischen Ähnlichkeiten zwischen den Menschen basiert, weist Bennet hin. Er beleuchtet gleichzeitig, dass wenn die Kultur ausschließlich eine Weiterführung der Biologie wäre, sie ihre Bedeutung verlieren würde. (vgl. ebd.)

Das zweite große Stadium laut DMIS ist das sogenannte ethnorelative Stadium. Bennet charakterisiert, dass der Ethnorelativismus sich auf die Annahme beruft, dass Kulturen nach seiner Auffassung lediglich innerhalb eines kulturellen Kontexts verstanden werden können. (vgl. ebd.) In diesem Stadium werden kulturelle Differenzen als Herausforderung verstanden. Die erste Stufe dieses Stadiums ist Akzeptanz der kulturellen Differenzen, dabei wird versucht, anstatt einer Verteidigung neue Verständniskategorien zu entwickeln. (vgl. ebd.) In erster Linie akzeptiert und respektiert man die differenzierten kulturellen verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen gleichermaßen, was anschließend auf die grundlegende Weltsicht und die Werte anderer Kulturen erweitert wird. (vgl. ebd.) In der zweiten Phase dieses Stadiums wird auf eigene Werte aufmerksam gemacht und diese werden kulturell bedingt interpretiert. Werte werden statt eigener Sache als Werkzeug zur Organisation der Welt befunden, erklärt Bennet, sie können, ohne von der Beurteilung dieser Werte abhängig zu sein, in die Funktion für die Organisation der Welt treten. (vgl. ebd.)

Anpassung ist eine weitere Stufe dieses Stadiums. Während bei der Assimilierung andere Werte, Weltsichten oder Verhaltensweisen übernommen bzw. die eigene Identität aufgegeben wird, versteht man unter der Anpassung einen Ergänzungsprozess, in dem andere Weltsichten und entsprechende Verhaltensweisen erworben und eigene Verhaltensmuster vervollständigt werden. (vgl. ebd.) In diesem Prozess spielen neue Kommunikationsstile eine zentrale Rolle, so Bennet. Empathie, die eine Fähigkeit ist, eine Situation trotz eigenkulturbedingter Faktoren anders zu erleben, ist nach Bennet der Kern dieser Stufe. Es wird dabei versucht, andere zu verstehen bzw. deren Sichtweise zu erlernen. (vgl. ebd.) Empathie kann in der Phase des Pluralismus verbreitet werden, in der speziell unterschiedliche begrenzte Kontexte oder verschiedene kulturelle Kontexte bereitgestellt werden. Weil man die kulturellen

Differenzen in zwei oder mehrere verschiedene kulturelle Kontexte einarbeitet, nimmt man diese als Teil des eigenen Kontexts wahr. (vgl. ebd.)

Integration wurde von Bennet in seinem DMIS-Modell als das letzte Stadium bezeichnet. Man versucht, verschiedene Kontexte in einen einzigen zu integrieren, was aber weder mit der Wiederherstellung einer Kultur noch mit der ausschließlichen Zufriedenheit mit dem friedlichen Nebeneinanderbestehen verschiedener Weltansichten identifiziert werden kann. (vgl. ebd., S. 30 f.) Integration benötigt stattdessen die ständig neue Auffassung der eigenen Identität auf der Grundlage der gelebten Erfahrungen. Das Stadium des Kontexterwerbs soll als Fähigkeit verstanden werden, mit der man verschiedene Situationen und Weltansichten auf der Grundlage kultureller Zusammenhänge einschätzt. (vgl. ebd., S. 31) Man kann sich anhand der Situation von einem kulturellen Kontext in einen anderen begeben und die Bewertung auf die relativen Qualitätsmerkmale stützen. (vgl. ebd.) Das Stadium der uneingeschränkten Selbstreflexion, konstruktive Marginalität, ist nach dem DMIS das letzte Stadium und wird von Bennet als eine Art Zielpunkt des Lernens bezeichnet. Damit ist die Nicht-Zugehörigkeit zu einer Kultur gemeint, die Voraussetzung zur interkulturellen Mediation wird geschaffen, um sich im Rahmen verschiedener Weltansichten angemessen verhalten zu können. (vgl. ebd.)

Zu diesem von Bennet dargestellten DMIS gibt es verschiedene Auffassungen, da es relativ umstritten ist. Es kann zum einen als geeigneter Ausgangspunkt zur Entwicklung der interkulturellen Sensibilität betrachtet werden. (vgl. Grosch/Leenen 1998, S. 38) Auf der anderen Seite kritisieren Grosch und Leenen, dass es Schwierigkeiten beim Erreichen der Klarheit über diesen Geltungsmodus dieses Modells gibt. (vgl. ebd., S. 39) Es ist schwierig, dieses Modell empirisch zu interpretieren. Nach Grosch und Leenen ist der dominierte Einstellungstyp von Studienteilnehmern für die Anlage interkultureller Lernprozesse potenziell eine wichtige Vorinformation. Im Verlauf der in den 1980er Jahren in Deutschland (von Sinus ¹¹ 1981, Infas ¹² 1982) durchgeführten empirischen Studien konnte herausgearbeitet werden, welche Einstellungstypen bezüglich der Begegnung mit fremden Kulturen erkennbar sind, welche Konsequenzen für die Einschätzung von Lernmöglichkeiten zu ziehen sind sowie welche methodischen Vorgehensweisen aus

¹¹ Sinus-Institut (hrsg.) 5. Millionen Deutsche: „Wir sollten wieder einen Führer haben...“. Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen. München.

¹² Institut für angewandte Sozialwissenschaft (INFAS) (1982): Meinungen und Einstellungen zu Ausländerproblemen. (Endbericht), Bonn.

solchen Studien sich ergeben. Dies geht mit dem DMIS nicht, weil es ihm an empirischer Fundierung mangelt. (vgl. Grosch/Leenen 1998, 39)

Das DMIS von Bennet versteht man als ein Idealmodell der Persönlichkeitsentwicklung. Grosch und Leenen zweifeln diesbezüglich, *„mit welcher Legitimation dieser normative Entwurf gegenüber dem Subjekt des Lernprozesses auftreten kann und ob sich nicht darin pointiert und einseitig westliche Idealbildungen von menschlichen Persönlichkeiten niederschlagen.“* (ebd.) Als Konzept für interkulturelles Lernen impliziert das DMIS eine „schwärmerisch-utopistische“ Komponente, weil die konkreten Lernprozesse, die wirklich Beteiligten an den Lernprozessen, deren Motive, Vorerfahrungen sowie authentische Lernmöglichkeiten außer Acht gelassen wurden. (vgl. ebd.) Darüber hinaus vermittelt dieses interkulturelle Entwicklungsmodell den Eindruck, dass das Niveau kultureller Anpassung, die Lernbereitschaft, die man sich beim interkulturellen Lernen aneignen, sowie die Entwicklungsstufen, denen man sich beim Zielerwerb annähern soll, bereits im Voraus zwangsdeterminiert werden sollten. (vgl. ebd.)

In Reaktion auf die Kritik am DMIS und anhand einer Kulturzentrismus-Annahme entwickelten Grosch und Leenen ein Sieben-Phasen-Modell des interkulturellen Lernens.

2.4.2 Phasen-Modell

Grosch und Leenen sind der Auffassung, dass der Akzent des Verständnisses von Kultur auf der Alltagskultur liegt. (vgl. ebd., S. 33) Entscheidende Bereiche der Kultur befinden sich im subjektiven Bewusstsein, sie drücken sich in Handlungen sowie in Interaktionen einer Kommunikationsgemeinschaft aus. (vgl. ebd.) Unter Kultur verstehen Grosch und Leenen ein kollektives Phänomen, das jedoch unmechanisch ethnisch einzuschließen ist. (vgl. ebd.) Zwischen nationalen und regionalen Kulturen sowie Kulturen von Organisationen bzw. Berufsgruppen ist zu unterscheiden. Ob man ein Konstrukt als „Kultur“ bezeichnen kann, ist davon abhängig, „ob eine relevante Zahl von Personen in ein solches spezifisches (d. h. von einer Vergleichsgruppe abhebbares) System von Bedeutungen ‚verwoben‘ sind.“ (ebd.) In Bezug auf die interkulturelle Kommunikation sind Grosch und Leenen

der Ansicht, dass interkulturelle Kommunikation nicht zwischen „Kulturen“ stattfindet, „sondern zwischen Individuen, die mehr oder weniger (!) an verschiedenen kulturellen Bedeutungssystemen teilhaben.“ (vgl. ebd.) Kulturen konstituieren Zugehörigkeit und lassen die Herstellung einer Identität zu. (vgl. ebd.) Mit der kulturellen Mehrfachzugehörigkeit habe man die Gelegenheit, die eigene Identität auszufächern. Menschen ist als Kulturwesen gleichsam eine übergeordnete Schicht von Kulturzentrismus mitgegeben, so Grosch und Leenen. (vgl. ebd., S. 35)

Beim interkulturellen Lernen sind einige Schwierigkeiten vorherzusehen. Selbstverständliche Elemente der bisherigen Weltsicht sollen beim interkulturellen Lernen eingeschränkt werden. „Grenzüberschreitendes“ und „transformatives“ Lernen sollte gestaltet werden, insbesondere für erwachsene Lerner. Allgemeine bzw. spezifische Lernwiderstände können während des interkulturellen Lernens hervorgerufen werden. (vgl. ebd., S. 36 f.) Während sich die allgemeinen Widerstände aus den besonderen Anforderungen des interkulturellen Lernens und aus im Hintergrund vorgebauten bedrohlichen Themen ergeben, können die spezifischen Widerstände, die möglicherweise bestimmte Inhalte bzw. Vermittlungsmethoden betreffen, je nach Hintergrundkultur entstehen. (vgl. ebd., S. 37) Die meisten Interessierten beim interkulturellen Lernen stehen fremdkulturellen Erfahrungen prinzipiell aufgeschlossen gegenüber. Für sie kann die Auseinandersetzung mit ihrer kulturellen Selbstverständlichkeit eine positive Herausforderung und Lernchance bedeuten. (vgl. ebd.)

Grosch und Leenen betonen, dass man sich dabei in Aufgeschlossenheit gegenüber den interkulturell Aufgeschlossenen üben sollte. Um die Selektionseffekte zu bewältigen, sollten die Lernbarrieren dem Prozess systematisch untergeordnet werden. Je besser der Lernprozess als Kette von Lernerfahrungen organisiert wird, analysieren Grosch und Leenen, desto erfolgreicher ist das interkulturelle Lernen. (vgl. ebd.)

Aus diesen theoretischen Grundlagen heraus entwickelten Grosch und Leenen ihr Phasen-Modell des interkulturellen Lernens:

In der ersten Phase sollte man sich dazu befähigen, die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen bzw. akzeptieren zu können. Ohne dies positiv oder negativ bewerten zu müssen, hat man in der zweiten Phase des Lernens das Lernziel, fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen zu können. (vgl. ebd., S. 40) In der dritten Phase des Lernens nach diesem Modell sollte man in der Lage sein, eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung in der Begegnung mit einer

Fremdkultur abschätzen zu können. (vgl. ebd.) Lernende sollten sich bemühen, in der vierten Phase ihr Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen zu erweitern und relevante Kulturstandards zu identifizieren. (vgl. ebd.) Darüber hinaus sollte man fähig sein, weitergehende Sinnzusammenhänge in der Fremdkultur herstellen zu können. (vgl. ebd.) Die Lernenden haben dann in der fünften Phase die Aufgabe, Fähigkeiten zu erwerben, um Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln zu können. (vgl. ebd.) Grosch und Leenen sind der Auffassung, dass Lernende in der sechsten Phase eigene kulturelle Optionen zu erweitern in der Lage sein sollten, was bedeutet:

„- mit kulturellen Regeln flexibel umgehen zu können,
- selektiv fremde Kulturstandards übernehmen zu können,
- zwischen kulturellen Optionen situationsadäquat und begründet wählen zu können.“ (ebd.)

Die Lernenden sollten nun in der letzten Phase dieses Modells zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitige befriedigende Beziehungen aufbauen können. Auch sollten sie in der Lage sein, mit interkulturellen Konflikten praktisch umgehen zu können. (vgl. ebd.)

2.5 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz als Lernziel sowie Ergebnisse des interkulturellen Lernens werden von Wissenschaftlern als Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts bezeichnet und gefordert.¹³ Es ist offensichtlich, dass diese Fähigkeiten von jedem benötigt werden, um in der globalisierten Welt sowie in der multikulturellen Gesellschaft zurechtzukommen. Dies wurde und wird zunächst insbesondere im wirtschaftlichen Bereich eingefordert, tritt jedoch allmählich aber auch in vielen anderen lebensweltlichen Bereichen auf und wird deshalb mittlerweile als Bestandteil des Anforderungsprofils verschiedener Berufsgruppen betrachtet. (vgl. ebd.)

Die sogenannte Schlüsselqualifikation gliedert sich in Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintage-Faktoren auf und bezieht

¹³ vgl. Prochazka, B. (o. J.): Kultursensible Kindergartenpädagogik. Abrufbar über: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1724.html> Stand: 24.10.2010

sich auf die Auffassung von Fischer, der eine sehr detaillierte und weit gefächerte Aufstellung gibt:

- *auf die Bewältigung eines epochaltypischen Schlüsselproblems der Gegenwart, nämlich auf Migration und Multikulturalität von Gesellschaften;*
- *nicht nur auf den Umgang mit Fremdheit, die aus dem Kontakt mit anderen Herkunftskulturen resultiert, sondern auch auf den Umgang mit innergesellschaftlich erfahrbarer, biographischer, milieuspezifischer und (sub-) kultureller Fremdheit und stellt somit eine universelle Fremdeitskompetenz dar;*
- *auf allgemeine personenzentrierte Haltungen wie Empathie, Authentizität, Akzeptanz, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit, die den Zugang zu Menschen anderer Herkunftskulturen erschließen helfen;*
- *auf alle Bereiche in einer Organisation und bewährt sich daher in der Erfüllung von Querschnittsaufgaben. (Fischer 2009, S. 36)*

Die meisten vorhandenen Definitionen Interkultureller Kompetenz können in zwei Gruppen eingeordnet werden. Eine Gruppe der Definitionen sind größtenteils allgemein bzw. im weiteren Sinne gehalten. Der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ wird häufig für angemessenes Verhalten in kulturellen Überschneidungssituationen verwendet ¹⁴, wie z. B. bei Büttner: „Unter Interkultureller Kompetenz wird weitläufig eine funktionelle Verhaltensfähigkeit verstanden, die zur Aufklärung von interkulturellen Missverständnissen beitragen oder diese gar nicht erst entstehen lassen soll“ (Büttner 2005, S. 18); bei Hinz-Rommel: Interkulturelle Kompetenz sei die Fähigkeit, „angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren“ (Hinz-Rommel 1996, S. 20 f.) sowie bei Popp: „Interkulturelle Kompetenz’ heißt, sich vielfältige Kenntnisse anzueignen, den Überblick auch im Unübersichtlichen zu bewahren, die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Auge zu behalten, die Menschen zu beobachten, ohne gleich zu bewerten, ihnen zuzuhören, auf ihre Gefühle und Bedürfnisse Rücksicht zu

¹⁴ vgl. Prochazka, B. (2007): Interkulturelle Kompetenzen?! Begriffsklärung und Möglichkeiten im Kindergarten. Abrufbar über: <http://www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/prochazka.pdf> Stand: 24.10.2010

nehmen und einfühlsam miteinander zu kommunizieren – ohne dabei den Anderen nach dem Munde zu reden.“¹⁵

Die andere Gruppe der Definitionen ist „eine Auflistung von Fähigkeiten oder Teilkompetenzen, die einen interkulturell kompetenten (Ideal-)Menschen ausmachen“, z. B. Ambiguitätstoleranz, Dissensbewusstsein und interkulturelle Bereitschaft. Es geht unterdessen um eine Reihe von Teilkompetenzen¹⁶, wie etwa bei Ewald Kiel, nach dessen Sicht Interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit ist, „sich in kulturellen Überschneidungssituationen angemessen orientieren und verhalten zu können.“¹⁷ Für dieses Orientieren und Verhalten in einer komplexen und häufig wenig transparenten Situation neben der allgemeinen Bereitschaft zur Kommunikation und Interaktion bedarf es vier Kompetenzen:

- „a) Sachkompetenz: Es geht um das Wissen eigener und fremder kultureller Werte und Einstellungen bzw. das Wissen um die mögliche Relativität von Werten wie etwa Gerechtigkeit oder Solidarität sowie das Wissen um globale Verflechtungen und Abhängigkeiten.
- b) Sozialkompetenz: Bei der geht es um die Fähigkeit mit Stress umzugehen, Widersprüche und Konflikte in Interaktion und Kommunikation kulturadäquat auszutragen, die Fähigkeit, Empathie für das fremdkulturelle Individuum zu entwickeln.
- c) Selbstkompetenz: Es geht darum, zu erkennen, wie „ich“ selbst von kulturellen Werten und Einstellungen beeinflusst werde, welche Muster meiner Kultur oder welche Subkulturen meiner Kultur mein Selbstverständnis ausmachen.
- d) Handlungskompetenz: Hier geht es um die Fähigkeit, die eigene Kultur und eine fremde Kultur zu analysieren, eine Fremdbegegnung bewusst gestalten zu können.“ (ebd.)

Zu der zweiten Definitionsgruppe kann man auch die Begriffsbestimmung von Fischer zählen, die unter Interkultureller Kompetenz eine soziale Kompetenz oder Beziehungskompetenz versteht, „die sich in der Interaktion und Kommunikation zwischen dem hauptberuflichen Personal einer Einrichtung und Klienten mit

¹⁵ Aus: Popp (2004): Anmerkungen zur ‚interkulturellen Kompetenz‘
[http://www.auslaenderbeirat.nuernberg.de/dokumente/Anmerkungen zur interkulturellen Kompetenz.doc](http://www.auslaenderbeirat.nuernberg.de/dokumente/Anmerkungen_zur_interkulturellen_Kompetenz.doc) Stand: 24.10.2010

¹⁶ vgl. Prochazka (2007): Interkulturelle Kompetenzen?! Begriffsklärung und Möglichkeiten im Kindergarten.
Abrufbar über: <http://www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/prochazka.pdf> Stand: 24.10.2010

¹⁷ vgl. Kiel (o. J.): Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. Abrufbar über: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globen/gl_20.htm Stand: 07.08.2006

Migrationshintergrund sowie im multikulturellen Team und in der Zusammenarbeit mit Freiwilligen realisiert.“ (Fischer 2009, S. 35) Mehrere Teilkompetenzen, die sich in Ich-, Wir-, Sach- und Organisations-Ebenen aufschlüsseln lassen, umfasst die Interkulturelle Kompetenz hierbei. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet kognitive, emotionale und handlungsbezogene Aspekte, außerdem knüpft sie an einen Referenzrahmen an, in dem die jeweilige Organisation in einer gegebenen historisch gesellschaftlichen Situation zu verorten sei und ebenso von globalen Prozessen bestimmt wird. (vgl. ebd.)

Die vorhandenen Definitionen sind in gewissen Elementen kongruent. Interkulturelle Kompetenz wird als aus einem speziellen Wertehintergrund erwachsene Haltungen und Einstellungen erklärt und bezeichnet. (vgl. Fischer¹⁸ und vgl. Prochazka¹⁹)

Der Erwerb Interkultureller Kompetenz wird aus diesem Grund als ein Lernprozess, gar eine „lebenslange Aufgabe“ betrachtet, „die sich immer wieder an der geänderten Realität und den geänderten Bedingungen zu orientieren hat.“²⁰ Bei Interkultureller Kompetenz geht es aber nicht um eine eigene Teilkompetenz neben individueller, sozialer, fachlicher und strategischer Kompetenz, sondern sie ist als die Fähigkeit definiert, die sich auf interkulturelle Handlungskontexte bezieht. (vgl. Bolten 2001, S. 87 und vgl. Prochazka²¹).

Dies ist sowohl nach Ansicht der gängigen Kompetenzdefinitionen der Bildungsforschung, wie z. B. PISA, als auch nach Meinung mancher Experten, wie z. B. Bolten, für die Erstellung von Konzepten für interkulturelles Lernen erforderlich. Vor diesem theoretischen Hintergrund verdient die Interkulturelle Erziehung den Anspruch als Grundprinzip der Pädagogik.²²

Wissenschaftler haben sich bis heute nicht auf die Bedeutung der länder- bzw. kulturspezifischen Kenntnisse einigen können. Wehrhöfer ist der Überzeugung, „dass es zur Ausbildung von Handlungskompetenz hilfreich ist, möglichst viel über die kulturellen Standards anderer Kulturen zu wissen.“ (Wehrhöfer 2006, S. 30 und

¹⁸ vgl. Fischer (o.J.): „Interkulturelle Kompetenz“ in der fachwissenschaftlichen Diskussion. Abrufbar über: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=545&clang=0 Stand: 06.07.2011

¹⁹ vgl. Prochazka (o.J.): Kultursensible Kindergartenpädagogik. Abrufbar über: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1724.html> Stand: 24.10.2010

²⁰ Aus: Prochazka (o.J.): Kultursensible Kindergartenpädagogik. Abrufbar über: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1724.html> Stand: 24.10.2010

²¹ vgl. Prochazka (o.J.): Kultursensible Kindergartenpädagogik. Abrufbar über: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1724.html> Stand: 24.10.2010

²² vgl. Prochazka (2007): Interkulturelle Kompetenzen?! Begriffsklärung und Möglichkeiten im Kindergarten. Abrufbar über: <http://www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/prochazka.pdf> Stand: 24.10.2010

Prochazka²³) Andererseits lassen Gegenstimmen verlauten, dass sie die Vermittlung länder- bzw. kulturspezifischer Kenntnisse insofern für gefährlich oder bedenklich halten, weil sie „zu einer Verstärkung der Stereotypen und Vorurteile oder mitunter auch gar erst zu deren Bildung führen können.“²⁴

Aus gesellschaftlichen und sozial-kulturellen Gründen sollte die Interkulturelle Kompetenz auch als Schlüsselkompetenz sowie als Bestandteil pädagogischer Professionalität für heutige Lehrkräfte bzw. Pädagogen betrachtet werden. Um Interkulturelle Kompetenz zu gewinnen, ist die Verankerung Interkultureller Erziehung in der Ausbildung erforderlich.²⁵

²³ Aus: Prochazka (o.J.): Kultursensible Kindergartenpädagogik. Abrufbar über:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1724.html> Stand: 24.10.2010

²⁴ Aus: Prochazka (o.J.): Kultursensible Kindergartenpädagogik. Abrufbar über:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1724.html> Stand: 24.10.2010

²⁵ vgl. Kapitel 6 vorliegender Arbeit

Anfänglich aber sind
Aus Wäldern des Indus...
Die Eltern gekommen.

So kam das Wort aus
Osten zu uns,
Und an Parnassos Felsen
und am Kithäron hör ich,
O Asia, das Echo von dir...

— Friedrich Hölderlin (1801)

3 Deutschland - ein Einwanderungsland?

Die Geschichte der Menschheit ist auch die Geschichte der Völkerwanderung. Schon immer wanderte die Menschheit universell aus ökonomischen, politischen, religiösen u.v.a. verschiedenen Gründen. In vielerlei Hinsicht gilt die Bewegung von Menschen als „Motor der Geschichte“. (vgl. Oeljeschläger 1999, S. 311) Völkerwanderungen führten und führen zu unterschiedlichen Auseinandersetzungen zwischen Einheimischen und Fremden bzw. zu einer besonderen Ausprägung und Gestaltung dieser Bewegungen. (vgl. ebd.)

Ob Deutschland Einwanderungsland ist, wird bereits seit Jahren mit Ideologie, Emotionalität und irrationalen Argumenten debattiert.²⁶ Wir brauchen nur in die Geschichte zu schauen, um die Realität zu begreifen, aufgrund seiner zentralen geografischen Lage innerhalb Europas kommt Deutschland seit Jahrhunderten die Rolle eines Durchgangs- und Einwanderungslandes zu. Römer, Hunnen und Awaren haben hier gelebt: schwedische, ungarische, italienische sowie irische Söldner der aufgelösten Heere bevölkerten nach dem Dreißigjährigen Krieg die entvölkerten

²⁶ vgl. Mesghena, M.(2006): Einwanderung nach Deutschland - Der lange Weg in die Realität. Abrufbar über:
http://www.migration-boell.de/web/migration/46_254.asp Stand: 27.12.2009

Landstriche Deutschlands. Darüber hinaus wurden hier später Franzosen, Schweizer, Dänen bzw. Schotten eingebürgert. (vgl. Meinhardt 2006, S. 29)

Ein ethnisch und kulturell homogenes deutsches Volk hat es noch nie gegeben. (vgl. ebd.) Um trotzdem zwar politisch nicht anerkannte, aber historisch und faktisch bedingte reale kulturelle und ethnische Diversität in der deutschen Gesellschaft zu verdeutlichen, soll diese Realität in folgenden Abschnitten anhand der migrationshistorischen Beispiele in Bezug auf diese Thematik bewiesen werden.

3.1 Arbeitsmigranten in Deutschland

Beispiel I: Die Hugenotten

Viele Jahrhunderte lang haben verschiedene deutsche Staaten Glaubensflüchtlinge und politische Flüchtlinge aufgenommen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 32) In der deutschen Migrationsgeschichte hat es nur eine Einwanderungsgruppe gegeben, die durch Privilegien zur Immigration motiviert wurde, und zwar die der Hugenotten, die vor religiöser Verfolgung aus Frankreich geflüchtet sind. 1685 hob Ludwig XIV. das durch Heinrich IV. erlassene Toleranzedikt von Nantes und somit die Glaubensfreiheit auf, was unmittelbar in einer Massenflucht resultierte. (vgl. Meinhardt 2006, S. 30)

Der Große Kurfürst Friedrich Wilhelm bot am 29. Oktober jenes Jahres Glaubensflüchtlingen mit dem Edikt von Potsdam seinen Schutz an. (vgl. Erbe 1937, S. 30 f.) Sein Kommissar in Amsterdam sollte Schiffe und andere Notwendigkeiten beschaffen, um diese verfolgten Reformierten aus Holland nach Hamburg transportieren zu können. (vgl. Preetz 1913, S. 13)

Der Kurfürst versprach in diesem Edikt „freie Religionsausübung, unabhängige Gerichtsbarkeit, freie Wahl des Wohnorts und des Berufes, Abgabefreiheit für sechs Jahre, Gewährung von Zunftrechten, Grundstücke, Äcker, Häuser und Baumaterial zur freien Verfügung, finanzielle Unterstützung bei Neugründung von Unternehmen, die Stelle eines ‚Bevollmächtigten für Hugenottenangelegenheiten‘ am Hofe.“ (Meinhardt 2006, S. 30)

Dieses Vergünstigungsedikt hatte den Hugenotten nicht nur die Territorien geöffnet, sondern auch mittelbar und unmittelbar andere protestantische Fürsten ermutigt, diesem Beispiel zu folgen. (vgl. Klingebiel/Lilienthal 1999, S. 94) Diese Vergünstigungen im Edikt waren von Erfolg gekrönt: insgesamt etwa 40.000 Flüchtlinge, darunter 30.000 Franzosen (davon 20.000 nach Brandenburg), 6000 Wallonen und 3000 Waldenser hatten sich in den deutschen Landen ansiedeln können. (vgl. Erbe 1937, S. 39)

Die Hugenotten gehörten zu wohlhabenden Immigranten und brachten handwerkliche Fertigkeiten sowie wissenschaftliche Kenntnisse mit. Etwa vierzig neue Handwerkszweige wurden von ihnen eröffnet, darüber hinaus gründeten sie die ersten Manufakturen, insbesondere zur Versorgung des Heeres mit Waffen und Uniformen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 32) Sie schufen in kurzer Zeit aus dem vom Dreißigjährigen Krieg verwüsteten Fürstentum eine blühende Landschaft. (vgl. Meinhardt 2006, S. 30)

Beispiel II: polnische Arbeitsmigranten im 19. Jahrhundert

Ausländische Arbeitskräfte anzuwerben hat inzwischen eine lange Tradition für Deutschland. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 34)

Der nach der Reichsgründung im Jahr 1871 entstehende ökonomische Aufschwung löste eine Einwanderungsbewegung Richtung Deutschland aus und transformierte das Deutsche Kaiserreich zu einem Importland von Arbeitskräften. (vgl. Meinhardt 2006, S. 31) In erster Linie in den rheinisch-westfälischen Kohlebergwerken, Stahl- und Eisenhütten wurden dringend zusätzliche Arbeitskräfte benötigt. Dieser Entwicklungsschub brachte auch neue Fertigungstechniken hervor, überwiegend durch die verbesserte Nutzung der Dampfmaschine. Um die fehlenden Arbeitskräfte zu ersetzen, wurden kräftige, gesunde und unverheiratete Männer aus den frühen polnischen Gebieten, insbesondere aus Masuren angeworben. (vgl. ebd.)

Der ansteigende Bedarf an ausländischen Arbeitskräften rief das Wachstum der Gruppe der ausländischen Migranten hervor. Im Ruhrgebiet lebten noch im Jahr 1861 vier polnische Familien, insgesamt 16 Polen. (vgl. Peters-Schildgen 1999, S. 184 und vgl. Meinhardt 2006, S. 31) 1880 zeichnete die preußische Statistik bereits 28.857 Ostzuwanderer auf. (vgl. Peters-Schildgen 1999, S. 184) Diese Zahl stieg bis 1890 auf 30.290 an. (vgl. Meinhardt 2006, S. 31) Bis 1910 kletterte ihre Zahl einschließlich

Familienangehöriger auf 1.250.880. Anfang des Ersten Weltkrieges stieg diese Zahl auf zwei Millionen an, dadurch betrug der Anteil der so genannten „Ruhrpolen“ in den meisten Revieren 13%, in manchen Städten und Kreisen sogar über 40%. (vgl. ebd.)

Beispiel III: Gastarbeiter nach dem Zweiten Weltkrieg

Auch die Nachkriegsgeschichte von Deutschland ist eine Migrationsgeschichte. (vgl. Mecheril 2004, S. 28) Seit dem Nachkriegsboom der 1950er Jahre ist der Westen Deutschlands auf Arbeitsmigranten angewiesen. Das fehlende Arbeitspotenzial in diesem Wirtschaftswunder führte zur „Gastarbeiterpolitik“ der Bundesregierung. Durch die so genannte „Vereinbarung über die Anwerbung und Vermittlung von Arbeitskräften“ mit Italien am 20. Dezember 1955 setzte ein großer Eingliederungsprozess von Fremden in Deutschland ein. (vgl. Meinhardt 2006, S. 34 und vgl. Oeljeschläger 1999, S. 313) In Folge schloss die Bundesregierung die Anwerbeabkommen mit Spanien und mit Griechenland 1960, mit der Türkei 1961, mit Marokko 1963, mit Portugal 1964. Danach folgten 1965 Tunesien sowie 1968 Jugoslawien. (vgl. Meinhardt 2006, S. 34 und vgl. Oeljeschläger 1999, S. 313)

Die erste Welle der Anwerbungen erreichte Deutschland im Jahr 1954. Zehn Jahre später, im September 1964, betrug die Anzahl der Gastarbeiter bereits eine Million. (vgl. Oeljeschläger 1999, S. 315 und vgl. Meinhardt 2006, S. 34) Am 27. November 1973 unterzeichnete die Bundesregierung einen Anwerbestopp. Von 1955 bis zu diesem Zeitpunkt waren etwa 14 Millionen ausländische Arbeiter nach Deutschland gekommen. Von diesen kehrten etwa 80% (ca. elf Millionen) wieder in ihre Heimatländer zurück. (vgl. Meinhardt 2006, S. 36)

Vor der deutschen Wiedervereinigung waren über 50% von den 5,2 Millionen in der BRD lebenden Ausländern aus der Generation der angeworbenen „Gastarbeiter“ oder waren deren Familienangehörigen bzw. Nachwuchs. (vgl. Oeljeschläger 1999, S. 315f.)

Während in der Bundesrepublik „Gastarbeiterpolitik“ betrieben wurde, wurden in der DDR Verträge mit sozialistischen Entsendeländern wie Vietnam, Angola, Mosambik und Kuba vom Staat vereinbart und so die Arbeitsmigration gefördert. Nach der Wende sind diese Migranten größtenteils in ihre Heimat zurückgekehrt, mit

Ausnahme der vielen Vietnamesen, die blieben.²⁷ Die faktischen Daten zu den Zahlen der in den neuen Bundesländern lebenden Ausländer sind umstritten. Die Zeitung „Das Neue Deutschland“ berichtete im März 2009, 166.000 ausländische Arbeitskräfte, Studierende und Auszubildende aus 129 Staaten seien damals in der DDR gewesen. Eine andere Quelle gab zum Zeitpunkt des Mauerfalls 191.299 Personen an. Vietnamesen, Mosambikaner, Kubaner und Polen gehörten zu den größten Ausländergruppen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 61)

3.2 Aussiedler seit Ende der 1980er Jahre

Seit Ende der 1980er Jahre wanderte eine weitere Einwanderungsgruppe nach Deutschland zu. Die Aussiedler sind in großen Zahlen als eine weitere Einwanderungsgruppe in diesem Zeitraum nach Deutschland gekommen. Sie stammen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten oder früheren deutschen Siedlungsgebieten und besitzen als deutsche Volkszugehörige im Sinne des Art. 116 GG das Recht, die deutsche Staatsbürgerschaft zu erhalten. (vgl. Oeljeschläger 1999, S. 317)

Zwischen 1988 und 1997 sind ca. 2,4 Millionen Aussiedler nach Deutschland migriert. Am Anfang kamen diese mehrheitlich aus Polen, seit 1990 waren dies überwiegend die sogenannten Russlanddeutschen aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion. Um diese Massenbewegung zu reduzieren, haben die neueren Asylgesetzgebungen ab dem Jahr 1993 die Aufnahmezahlen der Aussiedler auf 220.000 begrenzt. (vgl. ebd.)

3.3 Aktuelle Daten zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Im Mai 2007 veröffentlichte das Statistische Bundesamt im Bericht „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit der Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2005“ die Größe und Struktur dieser Bevölkerungsgruppe ausführlich. Im Bericht wurde zum Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ folgendes

²⁷ vgl. Datendiensten Migration (2005): „50 Jahre (Arbeits-) migration in Deutschland.“ Abrufbar über: http://www.migration-online.de/data/publikationen_datei_1135273254.pdf Stand: 11.07.2008

definiert:

Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“.²⁸

Die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland betrug im Jahr 2005 15,3 Mio., das sind 18,6% der Bevölkerung. (vgl. ebd., S. 7) Das heißt, fast ein Fünftel der Bevölkerung in Deutschland besitzt laut dieser Definition einen Migrationshintergrund.²⁹ So wie der Mikrozensus 2005 berichtet, haben von diesen 15,3 Mio. Menschen 7,3 Mio. eine ausländische Staatsangehörigkeit. (vgl. BMFSFJ 2008: Mikrozensus 2005, S. 23) 8,0 Mio. Personen besitzen demnach die deutsche Staatsangehörigkeit.³⁰

Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist laut diesem Mikrozensus in den neuen Bundesländern sehr gering. In den neuen Bundesländern hat Dresden den höchsten Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund, nämlich 10,6% gegenüber Stuttgart mit 50,1% in den alten Bundesländern. (vgl. BMFSFJ 2008: Mikrozensus 2005, S. 38)

Der Präsident des Bundesamtes für Statistik, Johann Hahlen, hat formuliert, dass wenn in einer Gesellschaft 19% der Menschen einen Migrationshintergrund haben, man dann durchaus von einer Zuwanderungsgesellschaft sprechen kann.³¹

Demzufolge ist Deutschland, trotz der umstrittenen politischen und gesellschaftlichen Debatten, faktisch ein Einwanderungsland. Die vorliegende Arbeit hat nicht vor, politisch zu diskutieren oder nachzuweisen, dass Deutschland ein Einwanderungsland sei. Jeder sollte mit dieser Realität objektiv umgehen, auf mögliche Probleme und Schwierigkeiten achten und nach Lösungen zu deren Bewältigung streben.

²⁸ Aus: Statistisches Bundesamt (2005): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2005. S. 6 Abrufbar über: <https://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,sfgsuchergebnis.csp> Stand: 15.07.2008

²⁹ vgl. Newsletter Migration und Bevölkerung (2006): Deutschland: 15 Mio. Einwohner mit „Migrationshintergrund“. (Ausgabe 05/06) Abrufbar über: http://www.migration-info.de/mub_artikel.php?Id=060502 Stand: 14.12.2009

³⁰ vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2006): Jeder fünfte Einwohner mit Migrationshintergrund. Abrufbar über: http://www.bundesregierung.de/n9_924486/Content/DE/Archiv16/Pressemitteilungen/BPA/2006/06/2006-06-06-ib-einwohner-mit-migrationshintergrund.html Stand: 02.04.201

³¹ vgl. Polixea P. (2006): Die statistische Zuwanderungsgesellschaft Abrufbar über: <http://www.polixeaportal.de/index.php/Main/Artikel/id/131359/name/Die+statistische+Zuwanderungsgesellschaft/Blickpunkt/2/n1/Themen/n2/InneresJustiz> Stand: 10.07.2008

3.4 Schüler mit Migrationshintergrund im Deutschen Bildungssystem als Normalität

Ausländische Schüler mit gesichertem Aufenthalt in Deutschland sind seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre in die allgemeine Schulpflicht einbezogen. (vgl. Krüger-Potratz 2001 a, S. 31) Entsprechend zur Gesamtzahl der Ausländer ist auch die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kontinuierlich angestiegen. Seit den 1970er Jahren hat sich die Zahl der ausländischen Schüler in den deutschen Schulen laut der folgenden Tabelle entwickelt. (vgl. Stanat 2008, S. 693)

Tabelle 1: Ausländische Schüler nach Schularten 1970 bis 2005 (in Tsd.) (ebd.)

Tabelle 16.1: Ausländische Schüler nach Schularten 1970 bis 2005 (in Tsd.)

Jahr	Ins- gesamt	Darunter								
		Volks- schulen	Grund- schulen	Haupt- schulen	Real- schulen	Gym- nasien	Gesamt- schulen	Freie Waldorf- schulen	Sonder-, Förder- schulen	Beruf- liche Schulen
1970	186,9	137,7			4,8	12,5			3,9	27,0
1975	454,8	329,0			13,8	26,1	4,6		12,6	61,9
1980	748,6	529,8			29,0	40,1	10,5		27,8	102,7
1985	790,1	483,3			51,2	58,2	22,8		39,6	123,1
1990	967,6		294,6	210,7	69,5	76,7	40,8	1,1	44,5	188,0
1995	1145,9		366,3	211,6	77,1	85,3	59,6	1,3	55,9	232,6
2000	1155,4		396,1	190,6	81,2	88,1	65,8	1,4	62,8	204,8
2005	1114,8		354,3	193,6	99,1	101,7	70,4	1,6	65,6	188,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2006a und frühere Jahre

Ein besonders ausgeprägter Anstieg wird zwischen 1970 und 1982 im Zusammenhang mit dem verstärkten Familiennachzug deutlich. Im Jahr 1991 stieg die Zahl der ausländischen Schülerschaft erstmals auf ca. eine Million an und erreichte 2005 rund 1,15 Millionen. (vgl. ebd.)

Die ethnische Zusammensetzung hat sich dahin gehend in den vergangenen Jahren beträchtlich gewandelt. Die folgende Tabelle zeigt, dass 1970 24% der ausländischen Schüler in Grundschulen aus Italien stammten. Aus Griechenland und Spanien stammten jeweils 19%. Der Anteil von Kindern aus der Türkei betrug nur 12%. (vgl. ebd.)

Tabelle 2: Ausländische Schüler an Grundschulen nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten 1970 und 1984 bis 2005 (ebd., S. 694)

Tabelle 16.2: Ausländische Schüler an Grundschulen nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten 1970 und 1984 bis 2005

Jahr	Ausländische Schüler insgesamt	Darunter													
		Griechen		Italiener		Portugiesen		Spanier		Jugoslawen		Türken		Polen	
	Absolut	Absolut	In %	Absolut	In %	Absolut	In %	Absolut	In %	Absolut	In %	Absolut	In %	Absolut	In %
1970	137706	25471	18,5	32437	23,6	1704	1,2	25533	18,5	11011	8,0	15878	11,5	114	0,1
1984	290785	17642	6,1	29694	10,2	5133	1,8	7750	2,7	38385	13,2	153712	52,9		
1985	270940	14841	5,5	27696	10,2	4247	1,6	7007	2,6	36060	13,3	140238	51,8		
1986	270639	12897	4,8	27623	10,2	3859	1,4	6375	2,4	35153	13,0	136971	50,6		
1987	276904	12331	4,5	28281	10,2	3693	1,3	5825	2,1	34964	12,6	138351	50,0		
1988	288266	12657	4,4	29376	10,2	3684	1,3	5408	1,9	35595	12,3	140522	48,7		
1989	289902	13274	4,6	29770	10,3	3683	1,3	4919	1,7	34941	12,1	137082	47,3		
1990	294679	13459	4,6	29594	10,0	3689	1,3	4361	1,5	33581	11,4	137132	46,5		
1991	299450	13650	4,6	28681	9,6	3822	1,3	3903	1,3	34974	11,7	132419	44,2	6274	2,1
1992	313650	13701	4,4	27557	8,8	3764	1,2	3521	1,1	47847	15,3	129789	41,4	5755	1,8
1993	330195	13212	4,0	26992	8,2	3972	1,2	3227	1,0	59960	18,2	132714	40,2	6238	1,9
1994	345391	12805	3,7	27149	7,9	4343	1,3	3104	0,9	64799	18,8	141930	41,1	6492	1,9
1995	366930	12782	3,5	27992	7,6	4694	1,3	3113	0,8	69809	19,0	155298	42,3	6383	1,7
1996	389173	12706	3,3	29220	7,5	5020	1,3	3153	0,8	68918	17,7	169990	43,7	6350	1,6
1997	440423	12652	2,9	29975	6,8	5193	1,2	3185	0,7	63242	14,4	181730	41,3	6257	1,4
1998	396507	12943	3,3	29865	7,5	5370	1,4	3133	0,8	52539	13,3	186535	47,0	6559	1,7
1999	400894	13324	3,3	29217	7,3	5239	1,3	3161	0,8	52263	13,0	186824	46,6	6463	1,6
2000	396581	13805	3,5	28166	7,1	5235	1,3	2881	0,7	48039	12,1	184770	46,6	6317	1,6
2001	387172	13781	3,6	26826	6,9	5036	1,3	2800	0,7	46494	12,0	177518	45,8	6175	1,6
2002	377827	13809	3,7	25068	6,6	5085	1,3	2642	0,7	45357	12,0	170236	45,1	6299	1,7
2003	369417	13718	3,7	24024	6,5	5054	1,4	2620	0,7	43990	11,9	165562	44,8	5254	1,4
2004	361419	13279	3,7	23166	6,4	5146	1,4	2667	0,7	42865	11,9	160960	44,5	6516	1,8
2005	354277	12769	3,6	22573	6,4	5135	1,4	2632	0,7	41504	11,7	156532	44,2	7972	2,3

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2006a und frühere Jahre

Im Laufe der Zeit haben sich die Verhältnisse umgekehrt. Im Jahr 1984 erhöhte sich der Anteil der türkischen Kinder auf 52,9%, während die Zahl der Schüler aus Italien, Griechenland und Spanien offensichtlich sank. (vgl. ebd., 695)

Die im Jahr 2001 veröffentlichte PISA-Studie zeigte, dass bereits mehr als ein Fünftel (21,7%) der 15-Jährigen in Deutschland aus Familien mit Migrationshintergrund stammen. (vgl. Leiprecht/Kerber 2006, S. 8) Im Jahr 2003 legten die Sozio-Oekonomischen Panels (SOEP) dar, dass der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland bei insgesamt 17% liegt, bei den unter Sechsjährigen bei 22% und den 7- bis 17-Jährigen bei 23%. (vgl. BMFSFJ 2005: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, S. 71)

Die in dem Konsortium Bildungsberichterstattung 2006 veröffentlichte Altersstruktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund macht darauf aufmerksam, dass sich die Aufgabe der Integration der Migrantenkinder auf allen Bildungsstufen stellt. Jeweils mehr als 30 von 100 Kindern im Alter unter 6 Jahren hatten im Jahr 2005 einen

Migrationshintergrund. In den anschließenden Altersgruppen (6 bis unter 10, 10 bis unter 16, 16 bis unter 25) waren es zwischen 24 und 29 von 100 Personen. (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 143)

Das Konsortium Bildungsberichterstattung 2006 informierte darüber, dass es in allen Altersgruppen einen hohen Anteil an Migranten aus der Türkei, den ehemaligen Anwerbestaaten sowie europäischen Staaten, die nicht den EU-15-Staaten angehören, gibt. Einen türkischen Migrationshintergrund besitzen 6,9% der gesamten Altersgruppe von 0 bis unter 6 Jahren, weitere 7,6% stammen aus anderen ehemaligen Anwerbestaaten oder einem europäischen Staat aus der Gruppe der EU-15-Staaten. (vgl. ebd.)

Der Mikrozensus 2005 verdeutlichte die jeweiligen Anteile an der Bevölkerung in allgemeinbildenden Schulen nach Migrationsstatus, Klassenstufe und Geschlecht in der folgenden Abbildung:

Abbildung 3: Anteile an der Bevölkerung in allgemeinbildenden Schulen nach Migrationsstatus, Klassenstufe und Geschlecht (BMFSFJ 2008: Mikrozensus 2005, S. 100):

	Klassenstufe 1 bis 4			Klassenstufe 5 bis 10			Klassenstufe 11 bis 13		
	Gesamt	männlich	weiblich	Gesamt	männlich	weiblich	Gesamt	männlich	weiblich
Insgesamt (absolute Zahlen/ in Tausend)	3.282,83 (100%)	1.704,82 (100%)	1.578 (100%)	5.367,54 (100%)	2.782,25 (100%)	2.585,29 (100%)	1.477,65 (100%)	707,05 (100%)	770,6 (100%)
Deutsche ohne Migrationshintergrund	70,5%	70,0%	71,0%	73,1%	72,9%	73,3%	78,2%	78,6%	77,9%
Ausländerinnen und Ausländer	11,7%	11,9%	11,5%	10,9%	11,3%	10,6%	6,7%	7,1%	6,4%
Deutsche mit Migrationshintergrund	14,9%	15,1%	14,7%	12,9%	12,8%	13,0%	12,0%	11,5%	12,4%
deutsche Zuwande- rinnen und Zuwande- rer ohne Einbürgerung	2,7%	2,8%	2,5%	2,9%	2,9%	2,9%	2,9%	2,7%	3,1%

Bei den 6- bis 10-Jährigen liegt der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei 29,2%, der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund in den Klassenstufen 1 bis 4 liegt bei 29,4%. In den allgemeinbildenden Schulen liegt der Anteil der 10- bis 16-Jährigen mit Migrationshintergrund bei 26,8%. (vgl. ebd., S. 101)

3.5 Bedeutung der Bildung für die Integration

Die Haltung, Deutschland nicht als Einwanderungsland zu verstehen und den dauerhaften Zuzug von Menschen fremder Herkunft als unerwünscht zu betrachten, entspricht nicht der „deutschen“ Realität und den aktuellen Fakten, wie die unabhängige Kommission „Zuwanderung“ berichtet. Ein Bewusstseinswandel in Politik und Öffentlichkeit ist bereits im Gange.³²

Viele in Deutschland, einem faktischen Einwanderungsland, haben erfasst, dass Zuwanderung eine wirtschaftliche und demografische Notwendigkeit ist und gleichzeitig auch als eine kulturelle Bereicherung dargestellt werden könnte. (vgl. ebd.) Vor diesem Hintergrund muss eine verantwortungsvolle Politik die Frage des Zusammenlebens stellen, nämlich: „wie können wir die Menschen anderer Herkunft und Kultur in unsere Gesellschaft integrieren?“ (ebd.)

Datengestützt ist Deutschland europaweit das Land mit der stärksten Zuwanderung von Migranten. Ob und wie gut die Zugewanderten in diesem Land ins Bildungswesen zu integrieren sind, ist für die weitere Entwicklung unter den Gesichtspunkten der sozialen Kohärenz und ökonomischen Produktivität von hochgradiger Bedeutung. (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 171) Es ist in der Politik und Wissenschaft auch allgemein hin unumstritten, dass Erziehungs-, Bildungs- und Qualifikationssysteme eine Schlüsselfunktion für den langfristigen Erfolg der gesellschaftlichen Integration von Migranten(-kindern) innehaben. (vgl. ebd., S. 137)

Der Begriff "Integration" ist in der sozialwissenschaftlichen Diskussion umstritten. Nach Oberndörfer ist Integration ein normativer Begriff und es geht dabei um die wünschenswerte Gestaltung der Eingliederung in Politik, Gesellschaft und Kultur. (vgl. Oberndörfer 2001, S. 11) Nach seiner Auffassung muss die Forderung nach Integration auf die staatsbürgerliche, soziale und kulturelle Gleichberechtigung der Zuwanderer und ihre Akzeptanz als gleichberechtigte Bürger durch die Aufnahmegesellschaft Bezug nehmen. (vgl. ebd., S. 12)

³² vgl. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ (2001): Zuwanderung gestalten - Integration fördern. S. 199 Abrufbar über:
http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/150408/publicationFile/9074/Zuwanderung_gestalten_-_Integration_Id_7670_de.pdf Stand: 14.06.2010

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge definiert Integration als einen langfristigen Prozess. „*Sein Ziel ist es, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen. Zuwanderern soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen.*“³³

Dieser Aussage kann hier zugestimmt werden, denn Menschen mit Migrationshintergrund können als integriert betrachtet werden, wenn sie über eine vergleichbare Entwicklung in ihrer sozialstrukturellen Ausdifferenzierung wie die Einheimischen verfügen, wobei darüber hinaus für sie die gleichen Chancenmuster in wichtigen Lebensbereichen wie z. B. Bildung, Arbeit und Gesundheit wie für die Einheimischen gelten. (vgl. Mammey 1999, S. 117 und vgl. Drexler/Hoffmann/Pütz 1992³⁴) Die Bildung und Qualifizierung aller Bürgerinnen und Bürger inklusive Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund orientiert sich am Grundsatz eines demokratischen Gemeinwesens mit gleichen Rechten und Pflichten für alle.³⁵

Die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund wurde als eine der großen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen in Deutschland anerkannt. In Deutschland wird ein Bildungssystem benötigt, das Chancen eröffnen, Potenziale entfalten und Bildungserfolge nicht von sozialer Herkunft abhängig machen sollte.³⁶ Die Förderung der (Aus-)Bildung von Migrantenkindern ist im Hinblick auf die demografische Entwicklung für künftige Produktivität und gesellschaftlichen Wohlstand von tragender Bedeutung. (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 137)

Bildung kommt zum Gelingen der Integration eine Schlüsselfunktion zu. (vgl. Krüger-Potratz 2001 a, S. 31) Die nötigen Kompetenzen müssen hierbei in der

³³ Aus: BAMF (o. J.): Integrations-Lexikon. Abrufbar über: http://www.integration-in-deutschland.de/cln_110/nn_278852/SubSites/Integration/DE/04__Service/Lexikon/__Function/glossar-catalog.lv2=278880,l3=974684.html Stand: 08.06.2010

³⁴ vgl. Drexler, W./ Hoffmann, B./ Pütz, H.-G. (Fachkonferenz Soziologie am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld) (1992): Aussiedlerfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion in Bielefelder Übergangsheimen: Probleme und Chancen des Integrationsprozesses. Ms.

³⁵ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Integration durch Bildung Konzept zur Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Berlin. S. 2
Abrufbar über:
http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/schueler_nichtdeutscher_herkunftssprache/integration_durch_bildung_2006.pdf?start&ts=1234878829&file=integration_durch_bildung_2006.pdf Stand: 20.05.2010

³⁶ vgl. Bundesregierung (2008): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. S. 63
Abrufbar über: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan.property=publicationFile.pdf> Stand: 10.06.2010

allgemeinbildenden Schule für eine anschließende berufliche Ausbildung (betrieblich, schulisch, akademisch) vermittelt werden.³⁷ „Dazu gehören insbesondere die Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), soziale Kompetenzen und eine fundierte Berufsorientierung.“ (ebd.)

Wie die KMK 2007 in ihrem Beschluss festschreibt, ist für alle Jugendlichen das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung zu schützen und zu wahren, ist die freie Entfaltung der Persönlichkeit zu fördern und sind Kinder und Jugendliche individuell und gewissenhaft auf das gesellschaftliche und berufliche Leben vorzubereiten, alles Punkte, die zu zentralen Bereichen des staatlichen Bildungsauftrages gehören. Darüber hinaus muss die Einlösung dieses Verfassungsauftrages gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund sichergestellt werden.³⁸

Um den gewachsenen Bildungsanforderungen gerecht werden zu können, betont die Bundesregierung in dem nationalen Integrationsplan, dass die Vermittlung von Bildung, als entscheidender Schlüssel für eine gelingende Integration, nachhaltig über ausreichende Ressourcen verfügen können muss.³⁹ „Bildung ist die wichtigste Ressource in Deutschland“, die vorhandenen Potenziale und Fähigkeiten sollten demzufolge aller Individuen zielstrebig genutzt und verbessert werden. (vgl. ebd.)

Die Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist innerhalb des deutschen Bildungssystems ein weiter fortbestehendes Problem. (vgl. Stanat 2011) Die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund am deutschen Bildungssystem bedeutet gleichzeitig leider auch eine Bildungsbenachteiligung dieser Lerngruppe. Die Benachteiligung und Vernachlässigung der Kinder und Jugendlichen wird in erster Linie von den Pädagogen wahrgenommen, welche sich dann meist bemühen, nach einem Weg zu suchen, die Heterogenität in der Schülerschaft produktiv zu gestalten und zu nutzen, anstatt diese durch Selektion beseitigen zu wollen. Bildungs- und Schulpolitik in der heutigen Einwanderungsgesellschaft sind deshalb unmittelbar gefordert. (vgl. Leiprecht/Kerber 2006. S. 9 f.)

³⁷ vgl. Die Bundesregierung (2008): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. S. 63
Abrufbar über: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan.property=publicationFile.pdf> Stand: 10.06.2010

³⁸ vgl. KMK (2007): Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007. Abrufbar über:
<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2007/141207-chancengleichheit.pdf> Stand: 30.05.2010

³⁹ vgl. Die Bundesregierung (2008): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. S. 64
Abrufbar über: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan.property=publicationFile.pdf> Stand: 10.06.2010

4 Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

Viele Menschen mit Migrationshintergrund haben sich bereits in Deutschland gut integriert. Das heißt, sie haben „ihren Platz in unserer Gesellschaft gefunden“⁴⁰. In wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen haben sie sich etabliert. Dennoch zeigen Ergebnisse von neueren empirischen Studien wie PISA und IGLU auf, dass die deutschen Schulen bei heterogenen Lerngruppen immer noch förderungsbedürftig und nicht in genügendem Maße integrationsfähig sind. (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S. 249) Sondern sie die damit verbundenen Risiken für die Schüler mehr einfach nur hinnehmen, als sie zu bearbeiten.

In der vorliegenden Arbeit werden drei Methoden zur datengestützten Ermittlung von Bildungsbeteiligung sowie Bildungserfolg verwendet, namentlich die Aspekte der Verteilung des Schulbesuchs, der Art der Schulabschlüsse und der Kompetenzentwicklung.

4.1 Bildungsbeteiligung in der Verteilung des Schulbesuchs und Schulabschlüsse

Der Faktor der Bildungsbeteiligung informiert uns darüber, „zu welchen Anteilen bestimmte Schülergruppen an bestimmten Bildungseinrichtungen oder -wegen partizipieren.“ (vgl. Diefenbach 2008, S. 49) Durch die Darstellung der Bildungsbeteiligung ist es möglich, die Positionierung unterschiedlicher Schülergruppen widerzuspiegeln. (vgl. ebd.)

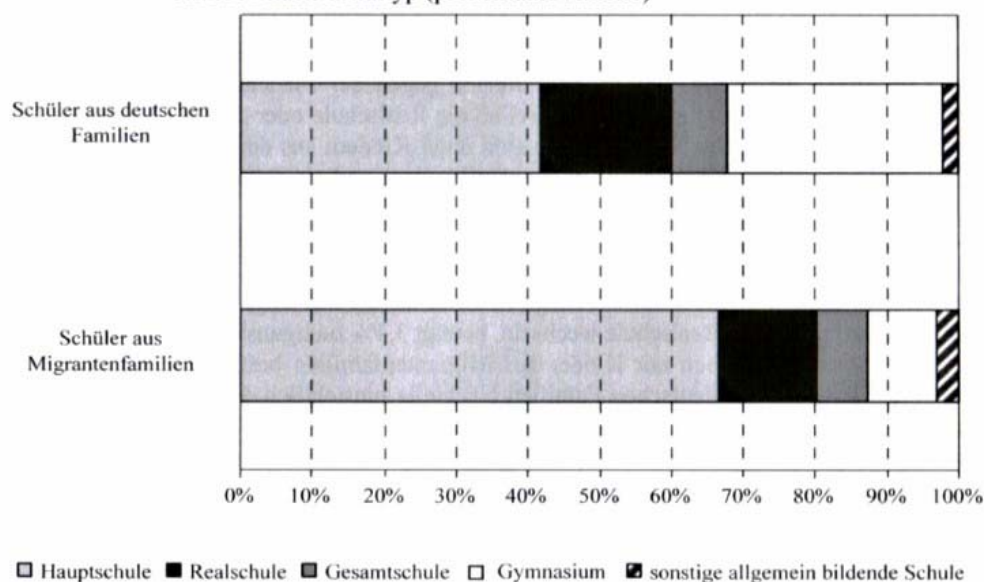
Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe: dieser Übertritt hat eine große Bedeutung für die Schullaufbahn wie auch für den gesamten zukünftigen

⁴⁰ vgl. Die Bundesregierung (2008): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. S. 12
Abrufbar über:
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan.property=publicationFile.pdf> Stand: 10.06.2010

Lebensverlauf eines Kindes. (vgl. ebd., S. 51) Die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schularten wird von dieser Entscheidung bestimmt. Basierend auf den Daten des Sozioökonomischen Panels stellt Diefenbach die Situation des Übergangs von deutschen und ausländischen ⁴¹ Kindern von der Grundschule in die Sekundarstufe I zwischen 1985 und 2006 nach Schultyp dar:

Abbildung 4: Übergang von Kindern aus Migrantenfamilien und Kindern aus deutschen Familien von der Grundschule in der Sekundarstufe I im Zeitraum von 1985 bis 2006 nach Schultyp (prozentualer Anteil) (Diefenbach 2008, S. 53)

Abbildung 11: Übergang von Kindern aus Migrantenfamilien und Kindern aus deutschen Familien von der Grundschule in die Sekundarstufe I im Zeitraum von 1985 bis 2006 nach Schultyp (prozentuale Anteile)



Aus den Daten dieser Abbildung ist Folgendes erkennbar: Während 41,7% der deutschen Kinder auf eine Hauptschule übergangen, lag der Anteil des Hauptschulbesuchs der ausländischen Kinder bei 66,7%, was die überwiegende Mehrheit darstellt. (vgl. ebd.)

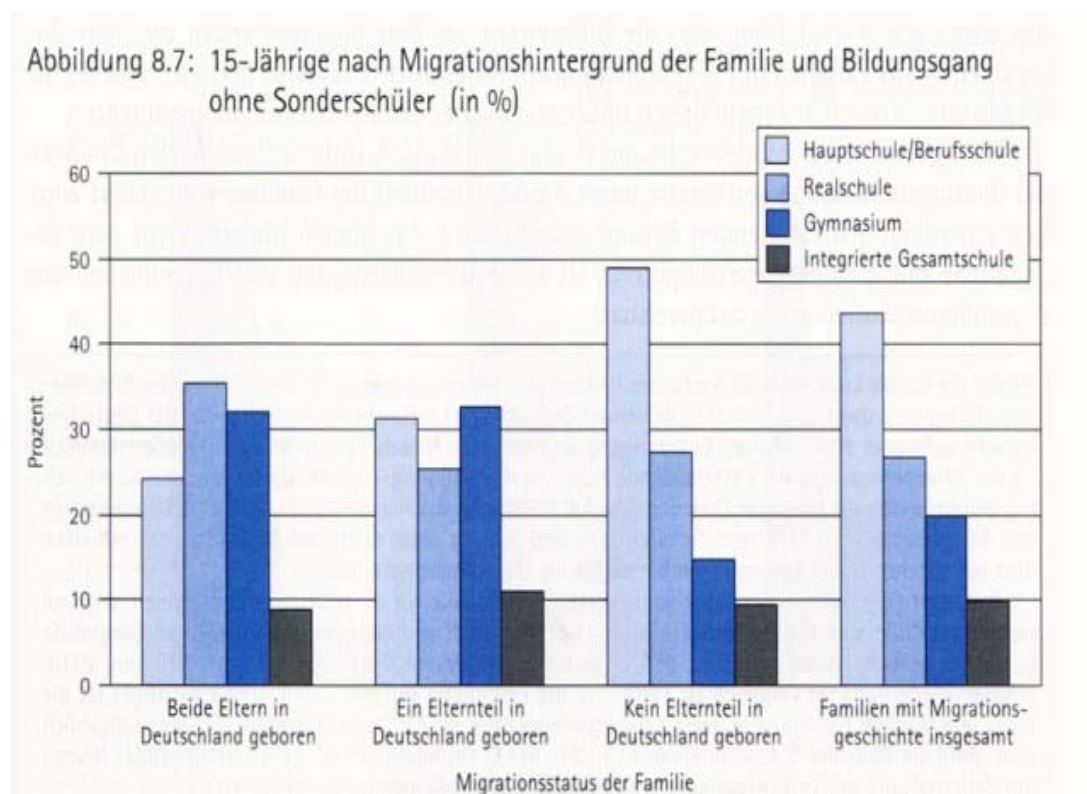
Auch beim Wechseln der Schultypen in den Sekundarbereich, der höherwertige Schulabschlüsse ermöglicht, sind Schüler aus der deutschen Lerngruppe in der Überzahl. 18,3% der Kinder aus deutschen Familien gegenüber 13,6% der Kinder aus

⁴¹ Da die Lerngruppe mit Migrationshintergrund in verschiedenen datengestützten empirischen Forschungen, sowie Studien unterschiedlich kategorisiert wird, sollte man die statistischen Daten in Bezug auf diese Lerngruppe daher je nach Ausbildung der Kategorien betrachten. Um die empirischen Befunde bezüglich dieser Lerngruppe präzise darzustellen, werden in der vorliegenden Arbeit die originalen Kategorien angesichts dieser Gruppe aus den jeweiligen Forschungsberichten verwendet.

Migrantenfamilien wechseln auf Realschulen. Nur 9,4% der Kinder aus Migrantenfamilien können auf ein Gymnasium wechseln, allerdings sieht dort jedoch die Verteilung der Kinder aus deutschen Familien völlig anders aus. Es schaffen nur 29% dieser Lerngruppe einen Wechsel auf ein Gymnasium. Lediglich beim Wechsel auf Gesamtschulen haben Kinder aus Migrantenfamilien und Kinder aus deutschen Familien vergleichbare Chancen (7,1% gegenüber 7,7%). (vgl. ebd.)

Die in der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 dargestellte Abbildung stellt die Verteilung der 15-Jährigen auf die Bildungsgänge der Sekundarstufe, differenziert nach dem Migrationsstatus der Familie folgendermaßen dar:

Abbildung 5: 15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler (Baumert/Schümer 2001, S. 373)



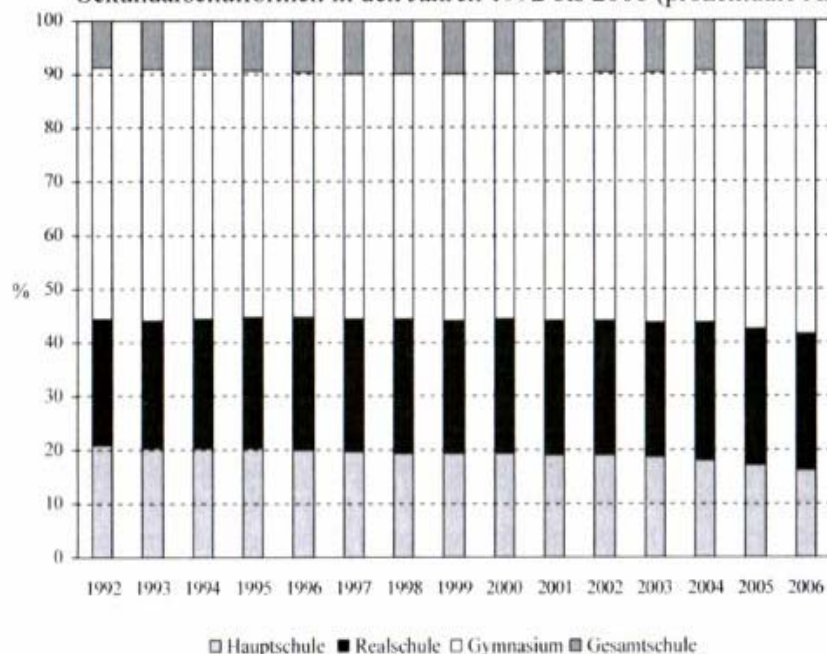
Bezüglich des Familienstatus wird danach unterschieden, ob beide Eltern, ein Elternteil oder kein Elternteil in Deutschland geboren wurden. Diese Abbildung deckt den strukturellen Unterschied bei der Bildungsbeteiligung zwischen Kindern aus deutschen und gemischten Ehen und Kindern aus reinen Zuwandererfamilien auf. (vgl. ebd.) Während die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus den ersten beiden Familientypen sich untereinander nur wenig unterscheidet und die einzig nennenswerte Differenz im relativen Anteil des Haupt- und Realschulbesuchs liegt,

lässt sich ein Zustand der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus reinen Zuwandererfamilien wie etwa 1970 erkennen. Der Hauptschulbesuch beträgt knapp 50%, und ein relativer Gymnasialbesuch von 15% macht die Distanz zu dieser Schulform sichtbar. (vgl. ebd.)

Beteiligungsquote in Sekundarschulformen: Anhand der Daten des Statistischen Bundesamtes analysiert Diefenbach die Bildungsbeteiligungsquoten an verschiedenen Sekundarschulformen zwischen 1992 und 2006. Im Vergleich zwischen Quoten beider Lerngruppen wird aufgeschlüsselt, dass Schüler mit Migrationshintergrund klare Nachteile in der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich (Haupt-, Real-, integrierte Gesamtschule und Gymnasium) haben. Aus folgender Abbildung ist zu entnehmen, dass während des Beobachtungszeitraums durchschnittlich 19,2% der deutschen Schüler Hauptschulen und 46,6% dieser Lerngruppe Gymnasien besuchten. (vgl. Diefenbach 2008, S. 56)

Abbildung 6: Bildungsbeteiligungsquoten deutscher Schüler an verschiedenen Sekundarschulformen in den Jahren 1992 bis 2006 (prozentuale Anteile) (ebd., S. 57)

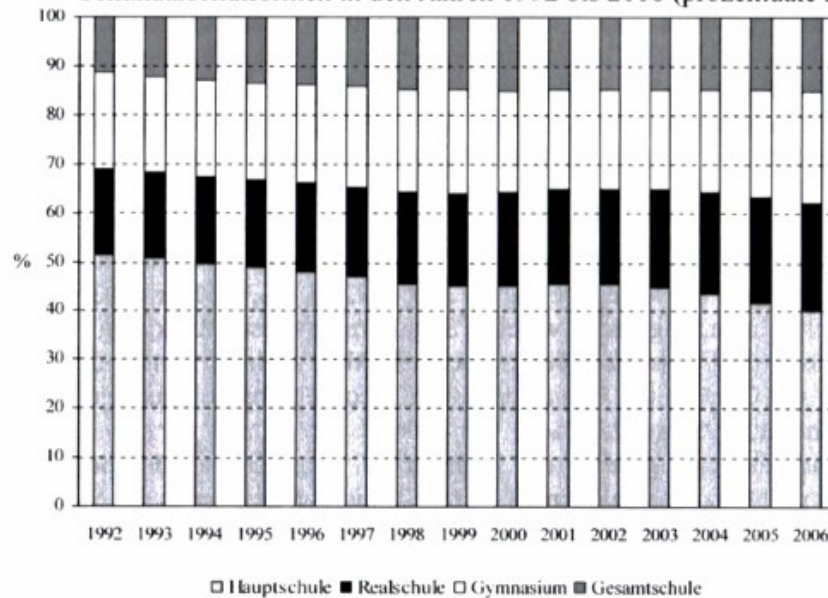
Abbildung 14: Bildungsbeteiligungsquoten deutscher Schüler an verschiedenen Sekundarschulformen in den Jahren 1992 bis 2006 (prozentuale Anteile)



Im selben Zeitraum betrug der Anteil des Hauptschulbesuchs der ausländischen Schüler 46,2%, wie man aus folgender Abbildung entnehmen kann, während nur 20,6% auf das Gymnasium übergingen. (vgl. ebd.)

Abbildung 7: Bildungsbeteiligungsquoten ausländischer Schüler an verschiedenen Sekundarschulformen in den Jahren 1992 bis 2006 (prozentuale Anteile) (ebd.)

Abbildung 13: Bildungsbeteiligungsquoten ausländischer Schüler an verschiedenen Sekundarschulformen in den Jahren 1992 bis 2006 (prozentuale Anteile)



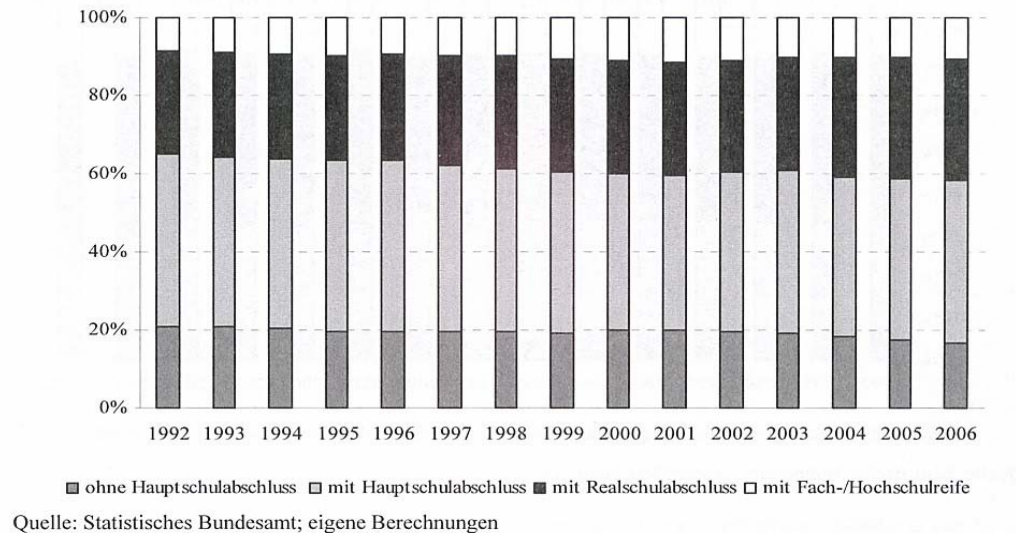
Das heißt real, dass die Hauptschulbesuchsquote der ausländischen Schüler fast so hoch wie die Gymnasiumsbesuchsquote der deutschen Schüler ist (46,2% gegenüber 46,6%), während die Quote des Gymnasiumsbesuchs der ausländischen Schüler mit der Quote des Hauptschulbesuchs der deutschen Schüler auf ähnlich hohem Niveau zu verorten ist (20,6% gegenüber 19,2%). (vgl. ebd., S. 56)

Schulabschlüsse: Ein Vergleich von Daten aus der amtlichen Bildungsstatistik, Beobachtungszeitraum ebenfalls von 1992 bis 2006, in Bezug auf den Schulabschluss der ausländischen und der deutschen Schüler, beleuchtet die Bildungsbenachteiligung im deutschen Bildungssystem zusätzlich verständlich und anschaulich. (vgl. ebd., S. 69)

Das Verhältnis von deutschen Abgängern im selben Zeitraum sieht anders aus. Während der größte Anteil der ausländischen Abgänger mit Hauptschulabschluss aus der Sekundarstufe abging (40-44%), entfällt der größte Anteil der deutschen Abgänger auf die Mittlere Reife oder den Realabschluss (41-43%). (vgl. ebd., S. 70 f.)

Abbildung 8: Ausländische Abgänger von Sekundarschulen in den Jahren 1992 bis 2006 nach erreichten Schulabschlüssen (prozentuale Anteile) (Diefenbach 2008, S. 69)

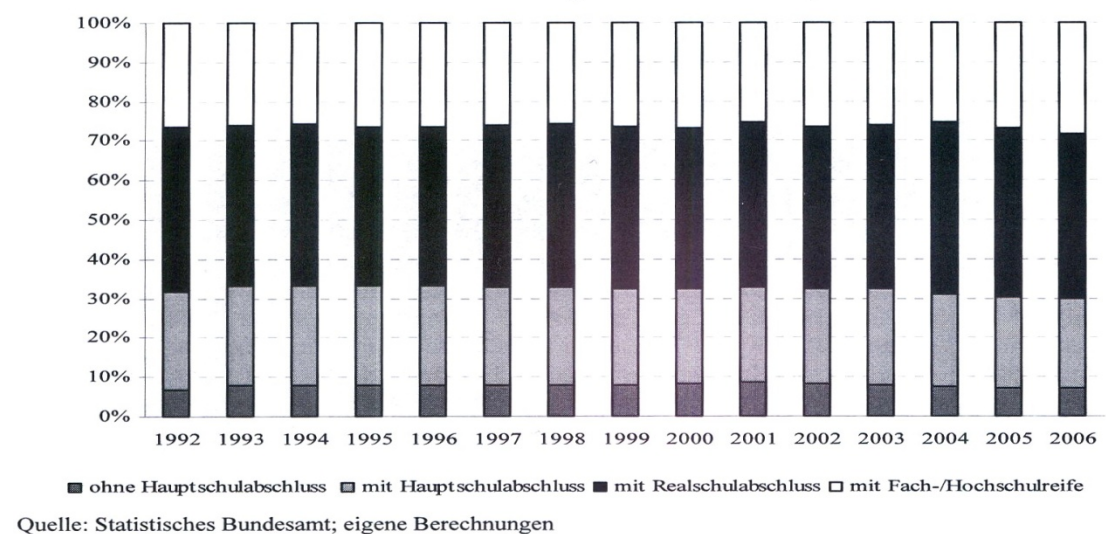
Abbildung 17: Ausländische Abgänger von Sekundarschulen in den Jahren 1992 bis 2006 nach erreichten Schulabschlüssen (prozentuale Anteile)



Zwischen 1992 und 2001 sank der Anteil der ausländischen Abgänger der Sekundarstufe mit Hauptschulabschluss von 44,4% auf 39,6%, stieg jedoch 2002 wieder auf 40,9% an. (vgl. ebd., S. 70)

Abbildung 9: Deutsche Abgänger von Sekundarschulen in den Jahren 1992 bis 2006 nach erreichten Schulabschlüssen (prozentuale Anteile) (ebd.)

Abbildung 18: Deutsche Abgänger von Sekundarschulen in den Jahren 1992 bis 2006 nach erreichten Schulabschlüssen (prozentuale Anteile)



Ausländische Abgänger bleiben nachweislich öfter als deutsche Schüler ohne einen Hauptschulabschluss. Der hohe Anteil der ausländischen Abgänger, die die Sekundarstufe ohne Hauptschulabschluss verlassen (ca. 20%), kommt eigenartigerweise dem Anteil an deutschen Kindern gleich, die einen Hauptschulabschluss erwerben (22-26%). (vgl. ebd., S. 71)

Während der Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss im Jahr 2006 leicht auf 16,7% gesunken ist, hat sich jener der deutschen Abgänger ohne Hauptschulabschluss nur noch auf 7% verringert. (vgl. ebd., S. 70 f.)

Der Anteil der ausländischen Abgänger, die eine Fachhochschulreife oder ein Abitur erwarben, stieg zwischen 1992 und 2001 von 8,4% auf 11,4%, verharrte dann aber bei 10-11%. In diesem Zeitraum fällt der Anteil der deutschen Abgänger mehr als doppelt so hoch aus: er liegt bei 26-28%. (vgl. ebd.)

Dieses Defizit der Verteilung des Schulbesuchs und der Schulabschlüsse von Kindern und Jugendlichen in den 15 betrachteten Jahren (1992-2006) ist relativ stabil geblieben. (vgl. ebd., S. 71)

Die Durchführung regionaler und internationaler Vergleichsstudien ist seit einigen Jahren eine weltweit anerkannte neue Methode zur Ermittlung des Bildungserfolgs. In den in den OECD-Ländern durchgeführten PISA-Studien werden kognitive Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, die für die Teilhabe am Leben in der außerordentlich differenzierten Gesellschaft von großer Bedeutung sind, gemessen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 157) Die Befunde der PISA-Studien enthüllen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur bei dem Schulbesuch und den Schulabschlüssen offensichtlich benachteiligt sind, sondern dass beim Kompetenzerwerb dieser Lerngruppe grundsätzlich etwas nicht wie geplant läuft.

4.2 Bildungsbenachteiligung in der Kompetenzentwicklung

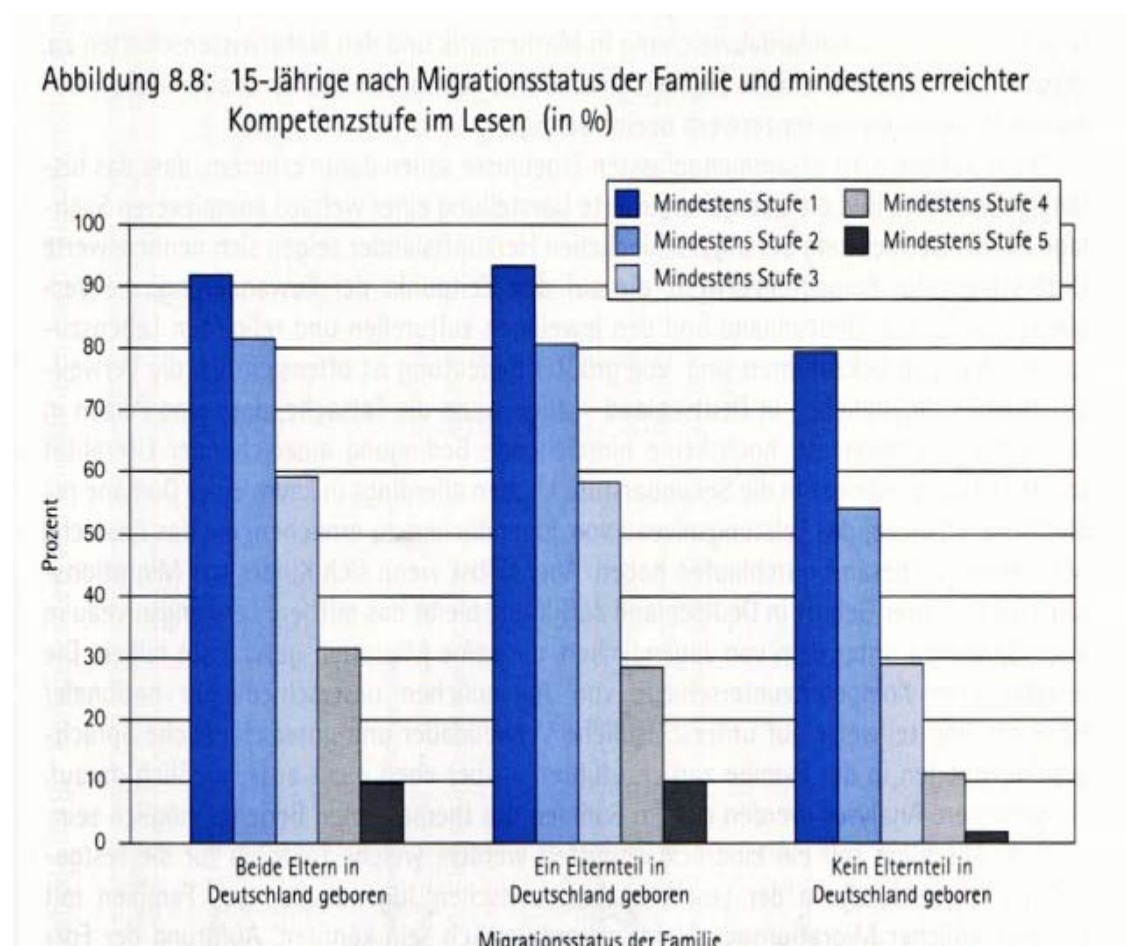
Wie die Ergebnisse der Veröffentlichungen der internationalen PISA-Studien Ende 2002 und Anfang 2003 für Deutschland aufzeigen, ist die Wirksamkeit des deutschen Schulsystems für die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen aus

Migrationsfamilien gering.⁴² Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören zu den Verlierern des Bildungssystems.

4.2.1 Lesekompetenz

Folgende Abbildung aus PISA 2000 stellt die Verteilungsstruktur 15-Jähriger Schüler mit unterschiedlichem Migrationsstatus und mindestens erreichter Kompetenzstufe im Lesen anschaulich dar.

Abbildung 10: 15-Jährige nach Migrationsstatus der Familien und mindestens erreichter Kompetenzstufe im Lesen in (%) (Baumert/Schümer 2001, S. 375)



⁴² vgl. „ OECD Sonderauswertung Migration. “(2006) Abrufbar über:
http://www.gew.de/OECD_Sonderauswertung_Migration.html#Section21721 Stand: 11.05.2010

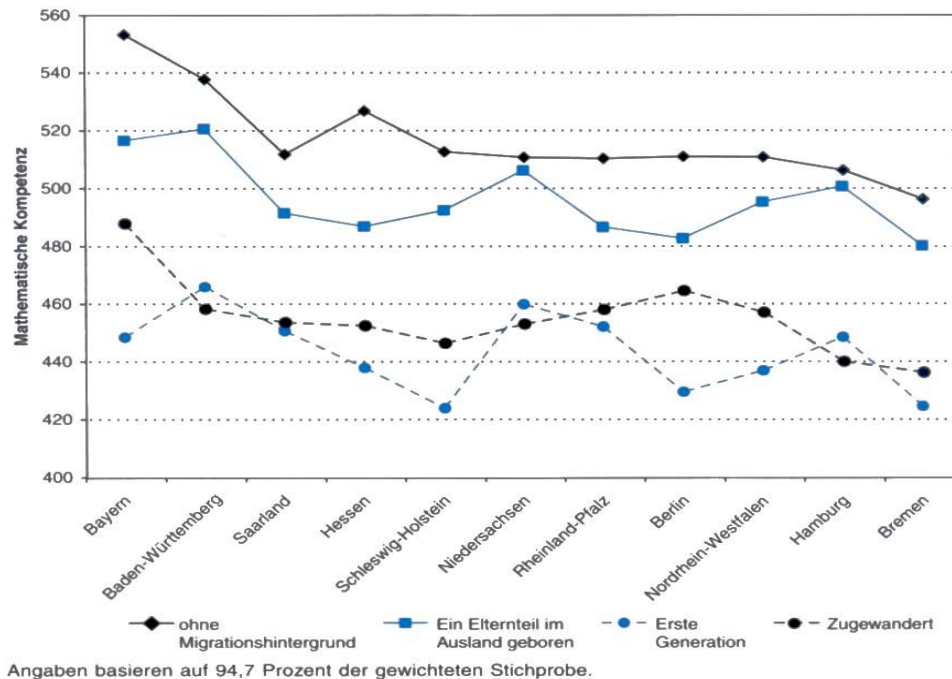
Bei der Verteilung auf die Kompetenzstufen im Lesen unterscheiden sich die Jugendlichen aus Familien, in denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden, von Kindern mit einem in Deutschland geborenen Elternteil nicht. Anders sind die Verhältnisse bei jenen Jugendlichen, die aus einem Elternhaus kommen, wo beide Elternteile zugewandert sind. Der Anteil extrem schwacher Leser in dieser Lerngruppe steigt auf 20%. Nur 2% von ihnen beherrschen die deutsche Sprache ausgezeichnet und bewältigen schwierige Texte selbstständig. (vgl. ebd., S. 375 f.) Obwohl über 70% der Schüler aus reinen zugewanderten Familien die gesamte Schullaufbahn in Deutschland durchlaufen haben, überschreiten nahezu 50% dieser Lerngruppe im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe 1. (vgl. ebd., S. 379) PISA 2003 und 2006 zeigen, dass diese Situation der Benachteiligung der Lerngruppe mit Migrationshintergrund in der Leistung bedauerlicherweise sowohl beim Lesekompetenzerwerb, als auch beim Erwerb der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen existiert.

4.2.2 Mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Kompetenzen

Das PISA-Konsortium 2003 macht das Verhältnis zwischen dem Erwerb mathematischer Kompetenz und der Zuordnung der Schüler zu unterschiedlichen Familientypen sichtbar. Durch folgende Abbildung wurde darauf hingewiesen, dass in allen deutschen Bundesländern die Lerngruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein niedrigeres Kompetenzniveau in Mathematik besitzt als die Lerngruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. (vgl. PISA-Konsortium 2005, S. 282)

Abbildung 11: Kompetenzniveaus in mathematischer Grundbildung von Jugendlichen nach Migrationsstatus (sortiert nach Ländermittelwert Mathematik) (ebd.)

Abbildung 10.1: Kompetenzniveaus in mathematischer Grundbildung von Jugendlichen nach Migrationsstatus (sortiert nach Ländermittelwert Mathematik)



Schüler ohne Migrationshintergrund besitzen in allen Bundesländern ein Kompetenzniveau, das über dem jeweiligen Landesdurchschnitt liegt. (vgl. ebd., S. 281) Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern, in denen nur ein Elternteil aus dem Ausland stammt, haben unter den Schülern mit Migrationshintergrund das höchste Kompetenzniveau erreicht. Aber dessen Abstand zu dem von Schülern ohne Migrationshintergrund zählt bis zu 40 Punkte. Schüler aus reinen Zuwandererfamilien (beide Elternteile im Ausland geboren) gehören zu den absoluten Verlierern. Ihr Kompetenzniveau liegt in allen Bundesländern unterhalb des jeweiligen Landesdurchschnitts. (vgl. ebd.) Leider zeigen die Daten der PISA-Studie des Jahres 2000 nicht auf, ob Schüler mit Migrationshintergrund lernmotiviert sind und eine positive Einstellung zur Schule haben. (vgl. Stanat 2006, S. 211)

Die großen Kompetenzunterschiede im Bereich der naturwissenschaftlichen Fertigkeiten zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland wurden durch die PISA-Studie 2006

bestätigt.⁴³ Deutschland ist im internationalen Vergleich ein Staat mit großen, migrationsspezifischen Kompetenzunterschieden. (vgl. ebd., S. 20)

40% der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation in Deutschland stellen anhand der PISA-Studie des Jahres 2006 keine grundlegenden naturwissenschaftlichen Kompetenzen unter Beweis (ihre Leistungen liegen unter dem Basisniveau der PISA-Kompetenzstufe 2), während bei der einheimischen Lerngruppe der entsprechende Anteil bei nur 10% liegt. 14% der einheimischen Schüler schafften im PISA-Naturwissenschaftstest die beiden höchsten Kompetenzstufen der Naturwissenschaften (Stufen 5 und 6), wohingegen nur 3% der Schüler der zweiten Generation mit diesem Niveau abgeschnitten haben.⁴⁴ Laut diesen Forschungsergebnissen ist die zukunftsorientierte Motivation von Schülern mit Migrationshintergrund an Naturwissenschaften und die Einschätzung der persönlichen Wertschätzung der Naturwissenschaften gewissermaßen so hoch wie bei ihren einheimischen Mitschülern. (vgl. ebd.)

Die Ergebnisse der PISA-Studien von 2000, 2003 und 2006 zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation in Deutschland eine ausgeprägt geringere Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz als die einheimischen Jugendlichen erworben haben.

4.3 Überblick über die Bildungsbenachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund

Die Benachteiligung der Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist trotz defizitärer Datenlage durchgängig vom Bereich der vorschulischen Betreuung bis zum Primär- bzw. Sekundärbereich der Bildungslaufbahn zu beobachten. (vgl. Diefenbach 2008, S. 76) Gegenüber den deutschen Kindern genießen Migrantenkinder weniger vorschulische Betreuung.

⁴³ vgl. PISA-Konsortium Deutschland (2006): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie – Zusammenfassung. S. 19 Abrufbar über http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf Stand: 13.05.2010

⁴⁴ vgl. OECD (2007): PISA 2006 - country note on Germany (OECD Briefing Note für Deutschland). S. 8 Abrufbar über: <http://www.oecd.org/dataoecd/60/3/39727140.pdf> Stand: 13.05.2010

Offensichtlich werden Migrantenkinder häufiger als deutsche Kinder von der Einschulung zurückgestellt. (vgl. ebd.) Schüler dieser Lerngruppe gehen von der Grundschule deutlich häufiger als deutsche Kinder auf eine Hauptschule über und ebenso seltener als deutsche Kinder auf eine Realschule oder ein Gymnasium. (vgl. ebd.) Sie besitzen darüber hinaus eine deutlich geringere Lesekompetenz als deutsche Kinder, und das unabhängig davon, ob sie in Deutschland oder im Ausland geboren wurden, ihre gesamte Schullaufbahn jedoch in Deutschland absolviert haben. (vgl. ebd.) Schüler dieser Lerngruppe bleiben nachweislich öfter als deutsche Kinder ohne einen Hauptschulabschluss. Der Anteil von denen, die keinen Hauptschulabschluss besitzen (ca. 20%), entspricht ironischerweise dem Anteil an deutschen Kindern, die einen Hauptschulabschluss erwerben. (vgl. ebd., S. 77) Migrantenkinder gelangen häufiger als deutsche Kinder zu einem Hauptschulabschluss, aber seltener zu einem Realschulabschluss oder einer Fach-/Hochschulreife. Zwischenzeitlich nahm der Anteil der Migrantenkinder, die einen Hauptschulabschluss erwerben, leicht ab, während der Anteil derer, die einen höherwertigen Abschluss erreicht haben, leicht zunahm. Aber der Anteil der Migrantenkinder ohne Hauptschulabschluss liegt unverändert bei 20%. (vgl. ebd.) Innerhalb der alten Bundesländer existieren große Unterschiede bezüglich der Sekundärschulabschlüsse, die die Migrantenkinder erreichen. Ebenso wie bei deutschen Kindern und Jugendlichen schaffen die Mädchen aus der Gruppe der Migrantenkinder im Vergleich zu den Jungen häufiger einen höherwertigen Schulabschluss und bleiben seltener ohne Hauptschulabschluss. Migrantenkinder besuchen doppelt so häufig Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen wie deutsche Kinder. (vgl. ebd.)

Tiefgreifende wissenschaftliche Analysen wie die des Konsortiums Bildungsberichterstattung 2006 enthüllen außerdem, dass diese Lerngruppe im Vergleich zur einheimischen Lerngruppe nicht nur mehr Schwierigkeiten haben, auf höhere Schularten zu gelangen, sondern auch größere Probleme, sich dort zu halten. (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 152) Dazu wurde festgestellt, dass Schüler mit Migrationshintergrund infolge von Zurückstellungen und/oder Klassenwiederholungen mit deutlich größerer Verzögerung als einheimische Schüler ihre Bildungslaufbahn bestreiten. Darüber hinaus ist der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund, die eine verzögerte Schullaufbahn aufweisen, in einigen Bundesländern doppelt so hoch wie der von einheimischen Schülern. (vgl. ebd., S. 152)

Das Konsortium Bildungsberichterstattung 2006 legte fest, dass zu den Kontextmerkmalen, die für die Steuerung durch die Bildungspolitik zugänglich und relevant sind und einen Effekt auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben können, die Zusammensetzung von Lerngruppen gehört. (vgl. ebd., S. 161) Diese ist in den Sekundarstufen des deutschen Bildungssystems eng mit Merkmalen der Schulstruktur verbunden und wirkt sozial hoch selektiv. Einen engen Zusammenhang zwischen der Schulart, der sozialen Herkunft der Schülerschaft und ihrer ethnischen Zusammensetzung, der die erreichten Lernergebnisse in der Sekundarstufe I mitbestimmt, ist in diesem Bildungssystem ausdrücklich wahrnehmbar. (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 161) Es gelingt bei Schülern mit Migrationshintergrund nicht, die geringen Kompetenzwerte am Ende der Sekundarstufe I zu verringern. Im Gegenteil, die geringen Kompetenzen treten deutlich häufiger und stärker zutage. Dies führt dazu, dass Schüler mit Migrationshintergrund deutlich häufiger die Schulen ohne einen allgemeinen Bildungsabschluss oder nur mit einem Hauptschulabschluss verlassen.⁴⁵ Annähernd ein Fünftel der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien erreicht keinen Schulabschluss und knapp ein Viertel der jungen Migrantinnen und Migranten absolviert eine berufliche Ausbildung.⁴⁶ Der Mikrozensus 2006 vermittelt, dass Migrantenkinder deutlich häufiger über keinen allgemeinen Bildungsabschluss verfügen als einheimische Jugendliche. Hinsichtlich der anderen Bildungsabschlüsse sind die Unterschiede dagegen eher gering.⁴⁷ Dieser Rückschlag für die Bildung zeigt sich auch in der Sekundarstufe II. Fast doppelt so viele Schüler der einheimischen Lerngruppe (40,3%) erwerben die Mittlere Reife als Schüler mit Migrationshintergrund (23,9%) und die einheimische Gruppe schafft zweieinhalb Mal häufiger als die Gruppe mit Migrationshintergrund ein Abitur. (vgl. Diefenbach 2008,

⁴⁵ vgl. Siegert, M. (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, München. S. 54 Abrufbar über:
http://www.bamf.de/cln_101/nn_442522/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/wp13-schulische-bildung.pdf
 Stand: 13.05.2010

⁴⁶ vgl. Wengert, P. (2007): Grußwort zum Begrüßungsempfang im Goldenen Saal. In: Wir und die Anderen? - Interkulturalität, Bildung und Chancengleichheit in der Migrationsgesellschaft. Impulse für Theorie und Praxis - Herausforderungen und beispielhafte Modelle. Dokumentation Seite 12 Abrufbar über:
www.bfz.de/mediadb/2873/8279/interk_tagung_doku_web.pdf Stand: 16.05.2010

⁴⁷ vgl. Siegert, M.(2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, München. S. 53 Abrufbar über:
http://www.bamf.de/cln_101/nn_442522/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/wp13-schulische-bildung.pdf
 Stand: 13.05.2010

S. 74) Das Risiko, dass ausländische Jugendliche weder einen Berufsabschluss noch ein Abitur erwerben, bleibt weiterhin sehr hoch. (vgl. Neumann 2004, S. 34)

Die Bildungsschwäche von Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe hat folglich negative Wirkung auf ihre Beteiligung an der beruflichen Ausbildung, denn wie die BA/BIBB-Bewerberbefragung im Jahr 2006 offenbart hat, wirken sich gute schulische Voraussetzungen (ein weiterführender Schulabschluss bzw. gute Noten im Abschlusszeugnis) bei der Bewerbung für eine Berufsausbildung aus. (vgl. Boss-Nünning/Granato 2008, S. 63)

4.4 Bildungsbenachteiligung als Herausforderung für das Bildungssystem

Die Bildungsbenachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund in der Einwanderungsgesellschaft hat mehrere negative Auswirkungen. Erstens wirkt sie sich auf das „gesellschaftliche Ankommen“ von Menschen mit Migrationshintergrund aus. (vgl. Rommelspacher 2005, S. 23) Während die ersten Generationen häufig noch das Gefühl haben, dass sie durch die Migration ihr Schicksal selbst gestalten können, fühlt sich ihr Nachwuchs hingegen meist ohnmächtig und ausgeliefert. (vgl. ebd.) Laut einer Studie des Rheinischen Institutes hat sich die zweite Generation demzufolge in ihren Werten und ihrem Freizeitverhalten stark an die mehrheitsdeutsche Gesellschaft angepasst, zugleich sind sie aber auch stark von Fatalismus und Pessimismus geprägt. Es besteht außerdem die Gefahr, dass sie glauben, dass das Leben außerhalb ihrer persönlichen Kontrolle liegt. (vgl. ebd.)

Zweitens schränkt die Bildungsbenachteiligung die individuellen biografischen Chancen von Schülern mit Migrationshintergrund ein. Die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten und das Anliegen der sozialen Integration werden durch ihre Bildung in Mitleidenschaft gezogen, wenn spezifische Herkunftsumstände von solchem Nachteil für den schulischen und berufsbiografischen Erfolg sein können.⁴⁸

Aus der Bildungsbenachteiligung ergibt sich in der Konsequenz, dass die

⁴⁸ vgl. Heinrich-Böll-Stiftung (2004): Schule und Migration. 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. S. 28 Abrufbar über:
http://www.migration-boell.de/downloads/migration/Bildungskomm_Empfehlung.pdf
Stand: 20.05.2010

Arbeitslosigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund fast doppelt so hoch ist wie bei der mehrheitsdeutschen Bevölkerung und dass sie zu der Bevölkerungsgruppe gehören, die mit dem höchsten Armutsrisiko zu kämpfen hat. (vgl. Rommelspacher 2005, S. 23) Aus diesem Grund kann man behaupten, dass es in Deutschland ein auf ethnischen Zuordnungen basierendes hohes Maß an sozialer Ungleichheit bei Einkommen und Lebensqualität gibt. Die dabei herauskommende ethnische Schichtung ist genau das Gegenteil von Integration. (vgl. ebd.)

Defizite in der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deuten darauf hin, dass die Ermöglichung einer höheren Chancengleichheit zur individuellen Entwicklung und die gleichzeitige Integration des Einzelnen in die gemeinsame Ordnung bei einem Großteil der deutschen Schulen in der pluralisierten deutschen Gesellschaft nicht gelungen sind.⁴⁹ „Statt allen Partizipation und sozialen Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen, scheint das deutsche Schulsystem eher einen Prozess der ethnisierten Unterschichtung zu befördern, der erhebliches Konfliktpotenzial in sich birgt.“ (vgl. ebd., S. 28)

Das BMBF warnt in dem Bericht „Bildung in Deutschland“ in Bezug auf die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf die Schularten und Einzelschulen vor Tendenzen der Segregation:

„Segregation kann als Dynamik der weiteren Trennung von Bevölkerungsgruppen mit hohen materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen einerseits, solchen mit schwachen Ressourcen andererseits begünstigen und zu einer schwer auflösbaren Entgegensetzung von Privilegierung und Benachteiligung führen.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 164) Dauerhafte Segregation an Schulen beeinflusst das Lernverhalten bzw. die Lernleistung und erzielt eine signifikante Wirkung auf die Art der Schulabschlüsse.⁵⁰

Im Art. 3. Abs. 1. und 3. des deutschen Grundgesetzes wurde prägnant formuliert, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind: „niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen

⁴⁹ vgl. Heinrich-Böll-Stiftung (2004): Schule und Migration. 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. S. 28 Abrufbar über:
http://www.migration-boell.de/downloads/migration/Bildungskomm_Empfehlung.pdf
Stand: 20.05.2010

⁵⁰ vgl. BMAS (2007) (hrsg.): Nationaler Integrationsplan – Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3: Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen. Berlin. S. 11 Abrufbar über:
http://www.bmas.de/portal/930/property=pdf/nationaler__integrationsplan__dokumentation.pdf
Stand: 03.06.2010

benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 11) Der Gleichheitssatz übt, wie alle anderen Grundsätze, eine objektiv-rechtliche sowie subjektiv-rechtliche Wirkung aus. Das bedeutet, dass er alle staatliche Gewalt zur Gleichbehandlung aller Menschen verpflichtet und als Abwehrrecht gegen Ungleichbehandlungen wirkt. (vgl. Epping 2010, S. 336) Jede Person hat vor diesem Hintergrund das Recht, das Grundgesetz zu seiner Rechtfertigung heranzuziehen. (vgl. ebd., S. 338) Die Grundrechte der Europäischen Union legen Wert auf das Recht auf Bildung. Laut Art. 14 Abs. 1 der Grundrechte der EU hat jede Person das Recht auf Bildung bzw. auf Zugang zur beruflichen Ausbildung sowie Weiterbildung. (vgl. Europa-Recht 2011, S. 218)

Das Prinzip der Chancengleichheit ist die Grundregel und der Hauptleitfaden für die Bildungspolitik und Gestaltung des Bildungssystems (vgl. Baumert 1991, S. 333), und jedes Kind sollte „unabhängig von seiner sozialen Herkunft die gleiche Startchance im Bildungssystem“ haben (vgl. Becker 2008, S. 165 f.).

Die Bildung spielt eine entscheidende Rolle als Schlüssel zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wenn Defizite in den Bildungsphasen nicht rechtzeitig beseitigt werden, wirken sie bis in den Übergang in Ausbildung und Arbeit fort.⁵¹ Wie die Integration durch Ausbildung gelingt, hängt wesentlich von guter Bildung, speziell der Entwicklung der Sprach-, Sozial- und Fachkompetenzen, ab. (vgl. ebd., S. 1) Die deutsche Bildungspolitik wird demzufolge aufgefordert darüber nachzusinnen, wie sie die Segregation verringern oder ihre negativen Folgen für die Lernergebnisse kompensieren kann. (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 164) Eine neue Qualität der Bildungspolitik für Schüler mit Migrationshintergrund sowie für das Schulsystem in der Einwanderungsgesellschaft heißt, sich von der homogenisierenden bildungspolitischen Tradition zu verabschieden und anzuerkennen, dass „sie der Idee der gemeinsamen Beschulung und Chancengleichheit unter Anerkennung sprachlich-kultureller Pluralität als ‚Normalfall‘ entgegensteht.“ (Krüger-Potratz 2006, S. 71)

Die Gewährung der Chancengleichheit in der Bildung bedeutet, „dass sich die Schule stärker als bisher an der Heterogenität der Lernbedürfnisse und Lernausgangslagen

⁵¹ vgl. BMAS (2009): „Potenziale erschließen, Integration fördern Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien!“ Abrufbar über:
http://www.bmas.de/portal/31008/property=pdf/2009__02__02__pakt__lenkungsausschuss__migration.pdf
Stand: 22.05.2010

von Kindern und Jugendlichen orientieren muss, egal ob sie EU-Angehörige sind oder nicht.⁵² Um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser zu integrieren, „muss [man] deren Bildungschancen verbessern.“⁵³

Die Chancengleichheit der Migranten im Bildungswesen zu sichern und Möglichkeiten zu liefern, an der Gesellschaft gleichberechtigt mitzuwirken, müssen zum ökonomischen, kulturellen und sozialen Vorteil der gesamten Gesellschaft erstrangige Ziele einer Integrationspolitik bleiben.⁵⁴

Um die Ziele der Integration zu erreichen, müssen sich auf der einen Seite die Zuwanderer natürlich selbst bemühen, auf der anderen Seite müssen auch die staatlichen Institutionen günstige Integrationsbedingungen bieten. (vgl. Luft 2009, S. 5) Das Bild von Schule als obrigkeitlicher Anstalt ist das traditionelle Verständnis, dies verhindert aber ein Umdenken in der Richtung, dass die Schule als ein Dienstleistungsunternehmen eine Leistung für die Schüler zu erbringen hat.⁵⁵ Der internationale Schulleistungsvergleich hat deshalb auch für Irritationen gesorgt, da die von den Kultusministern vorgesehenen Bildungsstandards für alle erreichbar sein müssten. (vgl. ebd.) Dieses Ziel müsste ein radikales Umdenken implizieren. (vgl. ebd.) Auernheimer fordert zu einem Umdenken und damit zum Verwerfen des traditionellen Selbstverständnisses auf: „*Die Bildungspolitik dürfte sich nicht länger von der Verantwortung für massenhaftes Schulversagen freisprechen.*“ (ebd.) Die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und höher qualifizierte Schulabschlüsse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erreichen, ist die Grundlage für ein selbstverantwortliches Leben und gesellschaftliche Partizipation.⁵⁶ Die in Deutschland bestehende Koppelung der Bildungschancen und -verläufe an Merkmale sozialer,

⁵² Aus: Motakef, M. (o.J.): Bildung für alle? Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Abrufbar über: http://www.migration-boell.de/web/migration/46_945.asp Stand: 08.06.2011

⁵³ vgl. Straubhaar, T. (2008): Integrationspolitik ist Bildungspolitik. Abrufbar über: http://www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/HWWI_Standpunkt59.pdf Stand: 08.06.2011

⁵⁴ vgl. LAGA NRW (2001): PISA macht alle wach. Die Schulerfolge von Migranten verbessern. Bildungspolitische Positionen der LAGA NRW. S. 21 Abrufbar über: http://www.immigrantenverbund.de/uploads/media/PISA_macht_Alle_wach.pdf Stand: 04.12.08

⁵⁵ vgl. Auernheimer, G. (2004 a): Unser Bildungssystem – für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional. Abrufbar über: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/bildungssystem.html> Stand: 30.05.2010

⁵⁶ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Integration durch Bildung Konzept zur Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Berlin. S. 20 Abrufbar über: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/foerderung/schueler_nichtdeutscher_herkunftssprache/integration_durch_bildung_2006.pdf?start&ts=1234878829&file=integration_durch_bildung_2006.pdf Stand: 20.05.2010

sprachlicher und ethnischer Herkunft muss durch ein konsequent auf individuelle Förderung ausgerichtetes Bildungssystem überwunden werden.⁵⁷

Um die bestehende Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gezielt zu verhindern sowie zu beseitigen, müssen primär zwei grundlegende Fragen beantwortet werden, nämlich: „*worauf ist die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungserfolg zurückzuführen?*“ und „*Wie kann diese Gruppe besser gefördert werden?*“⁵⁸

Die Problematik der Benachteiligung stellt sich jedoch nicht nur auf der Systemebene, sondern ebenso auf den Ebenen der Gesellschaft, des Bildungssystems und von Teilsystemen (z. B. Schulformen), des Kontextes (z. B. schulisches Einzugsgebiet), der einzelnen Bildungseinrichtungen bzw. Lerngruppen, der Individuen (Erzieherinnen, Lehrkräfte, Schüler, Eltern) und des Unterrichts bzw. der gezielten Fördermaßnahmen. (vgl. ebd.)

Die Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie der Bildungsungleichheit im deutschen Bildungssystem sind jedoch vielschichtig. „Da die Unterscheidung zwischen integrierten und gegliederten Systemen keineswegs genügt, um die Differenzen zu erklären, müssen Faktoren auf den Ebenen des Unterrichts, der einzelnen Schule, des Systems und des gesellschaftlichen Kontextes insgesamt berücksichtigt werden.“ (Ditton 2008, S. 258)

⁵⁷ Aus: Die Bundesregierung (2008): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - Neue Chancen. S. 64 Abrufbar über:
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan.property=publicationFile.pdf> Stand: 10.06.2010

⁵⁸ Aus: Stanat, P./Bommes, M./Gogolin, I./Klemm, K. (2007): Statement. In: BMAS (hrsg.): Nationaler Integrationsplan – Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3: Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen. Berlin. S. 42 Abrufbar über:
http://www.bmas.de/portal/930/property=pdf/nationaler__integrationsplan__dokumentation.pdf
Stand: 03.06.2010

5 Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Im deutschen Bildungssystem von heute finden sich entwicklungsbedingt verschiedene Auslesemechanismen. Laut Aussage der PISA-Studien besteht im deutschen Bildungssystem ein enger Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialem Hintergrund.⁵⁹

Angeichts der Nachteile, die Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund früher oder später erwachsen, beschäftigt sich eine Reihe von Wissenschaftlern schon seit Längerem mit dieser Problematik. Seit Anfang der 1960er Jahre versuchen Experten aus soziologisch-kultureller und pädagogischer Sicht über die Bildungsungleichheit sowie die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzuklären.

In der vorliegenden Arbeit werden Ansätze in der Sozial- und Bildungswissenschaft hinsichtlich der soziokulturell bedingten Hindernisse, die eine Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund verursachen dargestellt: nämlich der Erklärungsansatz des Kapitals nach Bourdieu, der Erklärungsansatz des kulturellen Defizits und der Erklärungsansatz der institutionellen Diskriminierung von mehreren Wissenschaftlern. Mit dem Ziel, sich mit dem bisher nicht in ausreichendem Maße diskutierten Erklärungsansatz der mangelnden Interkulturellen Kompetenz der Lehrkräfte auseinanderzusetzen.

5.1 Sozialkultureller Erklärungsansatz nach Bourdieu

Seit Anfang der 1960er Jahre betreibt Bourdieu seine empirischen Arbeiten zur Bildungssoziologie. In Kooperation mit Jean-Claude Passeron führte er die in der Wissenschaft anerkannte Studie zum Bildungswesen durch. 1964 wurde die

⁵⁹ vgl. Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit

Monografie „Die Illusion der Chancengleichheit“ mit ihren Forschungsergebnissen veröffentlicht. Die deutsche Fassung dieses Werkes erschien im Jahr 1971. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 31) Dies geschah während der Zeit, in der die Bildungsexpansion von der Hoffnung auf eine Realisierung der Chancengleichheit in der Bildung geprägt war. Bourdieu und Passeron untersuchten dieses Phänomen und wiesen den Glauben an einen Erfolg diesbezüglicher Bemühungen ab. Sie sind der Auffassung, dass diese Vorstellung unzutreffend ist (vgl. ebd.), da es voraussetzen würde, dass „das Bildungssystem [...] in einem neutralen Verhältnis zum Klassensystem“ stünde. (vgl. ebd.) Sie entdeckten eine Relation zwischen dem Bildungssystem und dem System der sozialen Klassen und kamen zur Erkenntnis, dass „die unterprivilegierten Klassen zumeist schon vor dem Examen eliminiert werden.“ (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 16)

5.1.1 Illusion der Chancengleichheit nach Theorie Bourdieus

Mittels Merkmalen wie der Sprache, der Fächerverteilung, der Einstellung zur Bildung etc. ergründen Bourdieu und Passeron die Auslesemechanismen im Bildungswesen. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 31) Für sie steht „die Ermittlung der Wahrscheinlichkeiten für den Besuch einer Hochschule in Abhängigkeit vom Beruf der Eltern“ im Fokus der Forschung. (vgl. ebd., S. 32 und vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 249) Anhand der Forschungsergebnisse stellten sie dar, dass für Kinder der unterprivilegierten Klassen heutzutage nur eine symbolische Chance zum Hochschulbesuch bestünde. Während die Chancen für eine bestimmte Gruppe der mittleren Schichten in gewisser Weise gestiegen sind, verdoppelten sich disproportional die Chancen für die mittleren Kader. Im Vergleich zu den mittleren Kadern stiegen Chancen für die Führungskader und Freiberufler nochmals um das Zweifache. (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 20)

Das Bildungssystem hat die als konservativ zu bezeichnende Funktion, bestehende kulturelle Privilegien aufrechtzuerhalten sowie diese zu legitimieren, um zur Perpetuierung der Sozialordnung beizutragen. Die Schule als Institution eines solchen Bildungssystems habe folgende Funktion: Sie „bringt den Kindern der beherrschten Klassen den Respekt vor der herrschenden Kultur bei, ohne ihnen den Zugang dazu zu

ermöglichen.“ (Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 42) Bedauerlicherweise wirken das Bildungssystem und deren Bildungsinstitutionen bis heute immer noch nicht als das „am besten geeignete Instrument“, um die konventionellen Privilegien oder „die bestehenden Sozialstrukturen zu reduzieren“, wie man es jedoch von einer demokratischen Gesellschaft erwarten würde. (vgl. ebd., S. 43) Stattdessen erscheint es den Bildungsaufsteigern wie ein Fluch, wenn sie gezwungen sind, „sich bei weniger günstigen Verwertungschancen der erworbenen Titel von ihren Herkunftsmilieus [zu] entfremden und damit den Bezug zu ihrer Herkunftsfamilie und ihrer herkunftsmilieuspezifischen Handlungsrationalität [zu] verlieren“. (Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau/Grohn-Samberg 2008, S. 51) Die Ergebnisse der empirischen Forschung widerlegen die Funktion der befriedenden Kraft des Bildungswesens vollkommen. Bourdieu behauptet, dass die Soziologie der kulturellen Ungleichheiten die einzige mögliche Grundlage einer Pädagogik sei. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 43)

Die Illusion der Chancengleichheit muss jedoch nicht zu Defätismus „im Sinne einer deprimierten Abwertung der Anforderungen, die Universitäten und Wissenschaft an alle Studierenden stellen, nachdem deren heimliche Funktion entlarvt ist“, führen (ebd., S. 44)

Bourdieu selbst verfolgt bezüglich dieser Problematik einen positiven Ansatz, indem er sich bemüht, die Chancenungleichheit durch Kapital- und Feldbegriffe zu entschlüsseln. Er schlägt dabei Hilfsmittel und Empfehlungen vor, um dem Sachverhalt einer weitverbreiteten Ungleichheit entgegenzuwirken.

5.1.2 Kapital und Feld in der Theorie Bourdieus

Der Kapitalbegriff steht nach der Auffassung von Bourdieu in enger Beziehung zum Feldbegriff. Das Feld, manchmal auch das Kräftefeld, das als Synonym für den sozialen Raum oder Handlungsraum steht (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 139), ist ein „Ensemble objektiver historischer Relationen zwischen Positionen, die auf bestimmten Formen von Macht (oder Kapital) beruhen.“ (Wacquant 1996, S. 36) Mit diesem Begriff versucht Bourdieu, sich von substanzialistisch-essenzialistischen Vorstellungen des Sozialen abzusetzen und dafür stellt er Relationen in den

Mittelpunkt. Relationen sind nach seiner Sicht das, „was in der sozialen Welt existiert.“ (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 127) Hiermit sind objektive Relationen gemeint, „die unabhängig vom Bewusstsein und Willen der Individuen bestehen.“ (vgl. ebd.) Das Feld sei demnach ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen. (vgl. ebd.) „Diese Positionen sind in ihrer Existenz und auch in den Determinierungen, denen die auf ihnen befindlichen Akteure oder Institutionen unterliegen, objektiv definiert, und zwar durch ihre aktuelle potenzielle Situation (situs) in der Struktur der Distribution der verschiedenen Arten von Macht (oder Kapital), deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet, und damit auch durch ihre objektiven Relationen zu anderen Positionen.“ (ebd.)

Die Begriffe Feld und Kapital lassen sich in gegenseitiger Abhängigkeit bzw. Beziehung zueinander definieren. (vgl. Schwingel 2005, S. 86). Wie es Bourdieu und Wacquant deuten, ist Kapital Macht und es beschreibt damit auch das Phänomen der Macht(-ausübung) über das Feld. (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 132 und vgl. Rohlfs 2011, S. 73) Soziale Akteure sowie Spieler haben in diesem Feld auf diese Weise mit ihrem spezifischen Kapital Trümpfe zur Verfügung, mit denen sie andere verdrängen können. (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 128 und vgl. Rohlfs 2011, S. 73)

Bourdieu differenziert und unterscheidet weiterhin die spezifischen Sorten des Begriffs „Kapital“, nämlich ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital. Die Unterscheidung dieser verschiedenen Kapitalsorten ist in Verbindung mit dem Feld-Begriff zu verstehen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 158):

„Die einzelnen Kapitalien bilden Abgrenzungsmöglichkeiten der Feder (Spiel-Räume) voneinander. Praxisfelder sind Felder, in denen es um bestimmte Kapitalien geht und in denen spezifischen Ökonomien herrschen.“ (ebd.)

Um in einem bestimmten Feld einen Gewinn zu erzielen und ein Unternehmen erfolgreich durchzuführen, sind Kapitalsorten „die Mittel in der Hand der Spieler“. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 158 und vgl. Rohlfs 2011, S. 73)

Bourdieu verwendet die Begriffe der Kapitalsorten in seinen Werken nicht immer konsistent. Diese verschiedenen Formen werden auch nicht immer präzise eingeordnet. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 161 und vgl. Rohlfs 2011, S. 75) Die vorliegende Arbeit setzt sich mit den vier am häufigsten verwendeten

Grundformen des Kapitals (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital) auseinander.

5.1.2.1 Ökonomisches Kapital

Die entscheidende Form des Kapitals ist nach dem Erklärungsansatz Bourdieus das ökonomische Kapital. Zu diesem Kapital gehören alle Formen des Materiellen. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 161 und vgl. Rohlfs 2011, S. 75) Nach Bourdieus Meinung ist das ökonomische Kapital „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts.“ (Bourdieu 1983, S. 185) Das ökonomische Kapital ist das wichtigste Element, auf dem alle anderen Kapitalarten beruhen. Andere Kapitalarten können sich jedoch nicht mittelbar auf das ökonomische Kapital berufen, klärt Bourdieu auf, da sie dessen dominante Rolle verheimlichen wollen. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 161 und vgl. Rohlfs 2011, S. 75) Aus diesem Grund ist für ihn ein Ökonomismus adäquat, „der hinter allen sozialen Energieformen nur das ökonomische Kapital wirksam sieht.“ (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 162) Die Kommunikation sei die entscheidende Kraft des sozialen Austausches, doch wird die grundlegende Bedeutung des ökonomischen Kapitals unterschätzt. (vgl. ebd.)

5.1.2.2 Kulturelles Kapital

Bourdieu möchte mit dem Terminus des sogenannten „kulturellen Kapitals“ den engen Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Teilhabe an der herrschenden Kultur näher erläutern. Beim kulturellen Kapital wird eine theoretische Hypothese angewandt, die sich auf die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Klassen bezieht. (vgl. Bourdieu 1992, S. 53) Bourdieu ist der Meinung, dass kulturelles Kapital auch unter bestimmten Voraussetzungen wiederum in ökonomisches Kapital umgewandelt werden kann. (vgl. Bourdieu 1983, S. 185 und vgl. Rohlfs 2011, S. 76). Das kulturelle Kapital kristallisiert sich in den folgenden drei Zuständen heraus (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 162 und vgl. Rohlfs 2011, S. 76):

1) Inkorporierter Zustand

Kulturelles Kapital in inkorporiertem Zustand beinhaltet kulturelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 162 f.), die man durch Bildung, nicht nur durch die allgemein schulisch-akademische, sondern auch durch Bildung in einem sehr allgemeinen Sinne, erwerben kann. (vgl. Schwingel 2005, S. 89 und vgl. Rohlfs 2011, S. 76) Inkorporiertes Kapital kann als ein Besitztum, ein Bestandteil oder Habitus einer Person verstanden werden. Es ist aus „Haben“ und „Sein“ entstanden. (vgl. Bourdieu 1983, S. 187 und vgl. Rohlfs 2011, S. 76)

Bourdieu betont, dass das Individuum hierbei die Bildungsarbeit selbst erledigen muss: man arbeitet an sich bzw. bildet sich selbst. (vgl. Bourdieu 1983, S. 187; vgl. Bourdieu 1992, S. 55; vgl. Rohlfs 2011, S. 76) Für die Bildungsarbeit investiert man Zeit und Geld, mit welchem man in erster Linie die Inkorporierung kulturellen Kapitals bezahlt. (vgl. Bourdieu 1983, S. 186 und vgl. Rohlfs 2011, S. 76) Mit der „Zeit“ ist die Form der Zeit gemeint, deren Investition zum Lernen und Aneignen kultureller Fertigkeiten notwendig ist. Darüber hinaus spielt die *libido sciendi* beim Bildungsprozess eine große Rolle, die alle möglichen Entbehrungen, Versagungen sowie Opfer zur Folge haben kann. (vgl. Bourdieu 1983, S. 186 und vgl. Rohlfs 2011, S. 76)

Fuchs-Heinritz und König weisen darauf hin, dass Aneignungsprozesse, auch im späteren Lebensverlauf, hauptsächlich von der „Herkunft“ entschieden werden. Einem Individuum kann es in diesem Sinne sehr leicht fallen, sich Wissen anzueignen, oder ihm können unter bestimmten Voraussetzungen die Aneignungsprozesse deutlich erschwert, oder sogar fast ausgeschlossen werden. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 163 und vgl. Rohlfs 2011, S. 76)

Die Primärerziehung ermöglicht es einerseits Zeit zu gewinnen, um einen Vorsprung zu erzielen. Andererseits könnte die Zeit auch in doppelter Hinsicht verloren gehen. Um die negativen Folgen zu korrigieren, muss nochmals viel Zeit aufgewendet werden. Herkunftsbedingte Dispositionen, wie z. B. gebildete und ungebildete Sprache, regionaler Akzent oder Unsicherheiten in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext sind nur mit einem gewissen Aufwand korrigierbar. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 163 und vgl. Rohlfs 2011, S. 76)

Bourdieu ist der Überzeugung, dass die Verinnerlichung kulturellen Kapitals unter Umständen absolut unbewusst erfolgen und die Übertragung von Kulturkapital die am meisten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital sein kann. (vgl. Bourdieu 1983, S. 187 f. und vgl. Rohlfs 2011, S. 76) Diesen verborgenen Prozess bezeichnet er als „soziale Vererbung“. Dagegen ist eine Weitergabe inkorporierten Kapitals durch den kurzfristigen und unmittelbaren Akt der Vererbung an Hinterbliebene oder durch Schenkung bzw. Verkauf nicht möglich. (vgl. Bourdieu 1983, S. 187 und vgl. Rohlfs 2011, S. 77)

Laut seinem Forschungsergebnis können diejenigen, die eine bestimmte Kulturkompetenz besitzen, aufgrund ihrer Position in der Verteilungsstruktur des kulturellen Kapitals, einen Seltenheitswert gewinnen, wie beispielsweise die Lesefähigkeit in einer Welt von Analphabeten. (vgl. Bourdieu 1983, S. 187 f. und vgl. Rohlfs 2011, S. 77) Hinzu kommt, dass unterschiedliches Kulturkapital der Familie zu Unterschieden beim Zeitpunkt des Beginns des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses sowie anschließend zu Unterschieden in der Fähigkeit, „den im eigentlichen Sinne kulturellen Anforderungen eines lang andauernden Aneignungsprozesses gerecht zu werden“, führen kann. (vgl. Bourdieu 1983, S. 188) Ein Individuum kann die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital so in dem Maße ausweiten, „wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann“. (vgl. ebd.)

2) Objektivierter Zustand

Kulturelles Kapital in seiner objektivierten Form besteht aus kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder technischen Maschinen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 162; vgl. Bourdieu 1992, S. 53; vgl. Rohlfs 2011, S. 77), „in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben.“ (Bourdieu 1992, S. 53) Dies repräsentiert sich umgehend in Geldbeträgen und transformiert sich relativ leicht in ökonomisches Kapital. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 162) Dabei ist nur das juristische Eigentum übertragbar, dagegen ist das die eigentliche Aneignung ermöglichende folgende Merkmal nicht übertragbar: „nämlich die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen. Diese kulturellen Fähigkeiten sind nichts anderes als inkorporiertes

Kulturkapital, für das die zuvor dargestellten Übertragungsregeln gelten.“ (Bourdieu 1983, S. 188)

Kulturelle Güter können nach Bourdieu als Gegenstand materieller Aneignung oder symbolisch angeeignet werden. Der Eigentümer von Produktionsmitteln muss einen Weg finden, „entweder selbst das für deren spezifische Aneignung und Nutzung erforderliche inkorporierte Kulturkapital zu erwerben oder sich die Dienste der Inhaber dieses kulturellen Kapitals verfügbar zu machen.“ (ebd., 189) Wie Bourdieu aufzeigt, nehmen die kollektive Macht der Inhaber von Kulturkapital sowie die für deren Beherrschung erforderliche Qualifikation zu. Die Inhaber von ökonomischem Kapital als der dominierenden Kapitalform können jedoch die Inhaber von kulturellem Kapital in eine behindernde Konkurrenzsituation bringen, infolge welcher diese durch die erfahrenen Ausbildungs- und Auslesebedingungen, vor allem die der Wettbewerbslogik in der Schule und bei Prüfungen zum Konkurrenzverhalten, abfallen. (vgl. ebd. und vgl. Rohlfs 2011, S. 78)

3) Institutionalisierte Zustand

Der dritte Zustand des kulturellen Kapitals ist dessen Institutionalisierung in Form von Bildungstiteln. (vgl. Schwingel 2005, S. 90) Er ist eine Form von Objektivation, „die deswegen gesondert behandelt werden muss, weil sie -- wie man beim schulischen Titel sieht -- dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht.“ (Bourdieu 1992, S. 53) Nach Bourdieu ist diese Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Titeln ein Verfahren, womit der Mangel kompensiert wird:

„Titel schaffen einen Unterschied zwischen dem kulturellen Kapital des Autodidakten, das ständig unter Beweiszwang steht, und dem kulturellen Kapital, das durch Titel schulisch sanktioniert und rechtlich garantiert ist, die (formell) unabhängig von der Person ihres Träger gelten.“ (ebd., S. 61)

Die Wirkung der Institutionalisierung des kulturellen Kapitals ist eine Art Magie, die eine soziale Wirklichkeit in einer Form erzeugt, wo mittels Prüfungen Grenzen zwischen erfolgreichen und durchgefallenen Individuen ziehen. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 164)

„Nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip wird zwischen dem letzten erfolgreichen und dem ersten durchgefallenen Prüfling ein wesensmäßiger Unterschied institutionalisiert,

der die offiziell anerkannte und garantierte Kompetenz vom einfachen Kulturkapital scheidet, das unter ständigem Beweiszwang steht.“ (Bourdieu 1992, S. 62) Die Legitimität ist sehr relevant und führt zur folgenden Überlegung: „Die Zulassung zu [einem] Beruf und somit die Möglichkeit, das erworbene kulturelle Kapital in ein finanzielles Einkommen, d. h. in ökonomisches Kapital umzuwandeln“, (Schwingel 2005, S. 90 f.), lehnt sich an der Verfügung über entsprechende Legitimitätsnachweise (in Form von Schul-, Bildungs- sowie Berufsabschlüssen) an. (vgl. ebd., S. 91)

Das von einer bestimmten Person besessene Kulturkapital wird durch den schulischen oder akademischen Titel verliehen, was es nach Deutung Bourdieus ermöglicht, „die Besitzer derartiger Titel zu vergleichen und sogar auszutauschen, indem sie füreinander die Nachfolge antreten.“ (Bourdieu 1983, S. 190) Ein „Wechselkurs“ kann durch die Bestimmung des Geldwertes aufgeklärt werden, der für den Erwerb eines bestimmten schulischen Titels erforderlich ist. Dieser Wechselkurs garantiert die Konvertibilität zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital. (vgl. ebd. und vgl. Rohlf 2011, S. 79) Der Titel ist nach Auffassung Bourdieus ein Produkt der Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital. Die Bestimmung des kulturellen Wertes eines Titelinhabers ist infolgedessen gegenüber anderen unauflöslich mit dem Geldwert verknüpft, „für den er auf dem Arbeitsmarkt getauscht werden kann.“ (Bourdieu 1983, S. 190) Die Bildungsinvestition hat nur dann einen Sinn, wenn die Umkehrbarkeit der Umwandlung zumindest in Teilen möglich ist. Der Wechselkurs zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital ist veränderbar und hängt mit dem Seltenheitswert des schulischen Titels zusammen. (vgl. ebd. und vgl. Rohlf 2011, S. 79)

Mit dem Begriff des kulturellen Kapitals bietet Bourdieu bei seiner Forschungsarbeit eine theoretische Hypothese an. Dies gewährleistet es, „die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen.“ (Bourdieu 1983, S. 185)

5.1.2.3 Soziales Kapital

Das soziale Kapital ist der Erklärung Bourdieus nach der Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, „die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder anders ausdrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ (Bourdieu 1983, S. 190 f.) Es besteht aus den Möglichkeiten, „andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten sowie aus den mit Gruppenzugehörigkeiten verbundenen Chancen, sich durchzusetzen.“ (Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 166) Grundlage der Verortung sozialen Kapitals ist das Netz der sozialen Beziehungen, wie z. B. Freundschaften, Vertrauensbeziehungen, Bekanntschaftsbeziehungen, Geschäftsverbindungen sowie zugleich die Mitgliedschaft in Gruppen, Adelsgruppen, Klubs etc. (vgl. ebd.; vgl. Schwingel 2005, S. 92; vgl. Rohlf 2011, S. 81) „Je umfassender ein solches Netz an sozialen Beziehungen, das ein Akteur durch permanente ‚Beziehungsarbeit‘ aufrechterhält und das er im Bedarfsfall benutzen kann, gestaltet ist, desto größer sind seine Profitchancen bei der Reproduktion seines ökonomischen und kulturellen Kapitals.“ (Schwingel 2005, S. 92)

Das auf gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung basierende Sozialkapital übt demgemäß im Hinblick auf die anderen Kapitalformen einen „Multiplikatoreffekt“ aus. (vgl. ebd.)

Die Existenz eines Beziehungsnetzes ist nach dem Erklärungsansatz Bourdieus keine natürliche und soziale „Gegebenheit“, „die aufgrund eines ursprünglichen Institutionalisierungsaktes ein für allemal fortbesteht“. (Bourdieu 1983, S. 192) Das Beziehungsnetz ist vielmehr „das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen.“ (ebd.) Je länger und je „selbstloser“ diese Beziehungsarbeit ausgeübt worden ist, desto erfolgreicher kann das Beziehungsnetz im Falle eines Falles als Ressource genutzt werden. (vgl. ebd., S. 192; vgl. Rohlf 2011, S. 81) Wenn das Beziehungsnetz eine bestimmte Stabilität erreicht hat, werden alle Beteiligten

bewusst darauf achten, dass neue unangemessene Mitglieder diese nicht stören. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 167)

Nach Bourdieu gefährdet jeder Neuzugang zu einer Gruppe die Definition der Zugangskriterien, „denn jede Form der Mésalliance kann die Gruppe verändern, in dem sie die Grenzen des als legitim geltenden Austausches verändert.“ (Bourdieu 1983, S. 193) Das soziale Kapital ermöglicht in erster Linie, „die Chancen der Erhaltung und der Vermehrung des ökonomischen und des kulturellen Kapitals zu sichern.“ (Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 167)

Die Sozialkapitalbeziehung existiert in der Praxis „auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen“ und trägt zu deren Aufrechterhaltung bei. (vgl. Bourdieu 1983, S. 191) Sie institutionalisieren und garantieren innerhalb der Gesellschaftsstruktur die „Übernahme eines gemeinsamen Namens, der die Zugehörigkeit zu einer Familie, einer Klasse, einem Stamm oder auch einer Schule, einer Partei usw. kennzeichnet“. (ebd.)

Sowohl in Forschung als auch in theoretischen Texten Bourdieus wird diese Kapitalsorte als das reflektiert und charakterfest auf Gruppen und Organisationen beruhende soziale Kapital verstanden, jedoch „selten [als] das in Beziehungen zwischen Individuen entstehende.“ (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 168)

5.1.2.4 Symbolisches Kapital

Das Kriterium der Anerkennung, welches das soziale Kapital definiert, findet sich in der von Bourdieu behandelten nächsten Form des Kapitals, nämlich dem symbolischen Kapital. Nach Fuchs-Heinritz' und Königs Interpretation besteht das symbolische Kapital aus den Chancen, „soziale Anerkennung und soziales Prestige zu gewinnen und zu erhalten.“ (vgl. ebd., S. 169) Das symbolische Kapital richtet sich in erster Linie nach einer Logik der Hervorhebung und Anerkennung, während ökonomisches und kulturelles Kapital die Logik der Knappheit kennzeichnet. (vgl. Schwingel 2005, S. 93)

Bei der symbolischen Kapitalform sowie jedem Kapital, das eine symbolische Komponente beinhaltet, handelt es sich um genuin soziale Phänomene, „die nur soziologisch- und nicht ökonomisch-adäquat begriffen werden können.“ (vgl. ebd.) Anhand gesellschaftlicher Anerkennungsakte verleiht symbolisches Kapital

bestimmen Akteuren oder gesellschaftlichen Gruppen einen „Kredit“ an Ansehen. (vgl. ebd.) Wie Bourdieu skizziert geht es dabei um Akte „kollektiver Magie“. Das symbolische Kapital übernimmt im Kontext der alltäglichen Legitimation gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse die Funktion, von „mehr oder minder dauerhaft verbürgter Anerkennung von bestimmten Akteuren und Gruppen.“ (ebd., S. 94)

Die Entstehung des Staates hat für die Konzentration von symbolischem Kapital eine große Bedeutung (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 179), auf der einen Seite in deren objektivierter und kodifizierter Form als Konzentration des juristischen Kapitals, „im Sinne einer Konzentration von Rechtsprechung und Gesetzesanwendung im politischen Territorium durch staatliche Beamte und Gremien auf Kosten lokal begrenzter feudaler und kirchlicher Gerichtsbarkeiten“ (ebd.), wie es Fuchs-Heinritz und König erläutern. Auf der anderen Seite, um „zur zentralen Instanz der Ernennung zu Ämtern und Würden (einschließlich der Ernennung von Adligen, auf Kosten der durch Erbfolge geltenden Adelstitel) zu werden und so das symbolische Kapital zu monopolisieren“. (ebd.) Der Staat hat die Macht Menschen und Dinge zu benennen sowie allgemeingültig zu bewerten und kann hierbei als „Bank des symbolischen Kapitals“ bezeichnet werden. (vgl. ebd., S. 170 f.)

Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund mangelt es generell an den genannten Formen von Kapital. Aus diesem Grund haben sie weniger Chancen in der Bildung.

5.2 Erklärungsansatz des kulturellen Defizits

Der kulturelle Defizit-Erklärungsansatz geht davon aus, dass auf Grund einer sprachlichen und kulturellen Sozialisation durch familiäre Prägungen, es bei Kindern mit Migrationshintergrund dazu führt, dass sie Verhaltensformen mitbringen, die nicht der von den Institutionen geforderten „Normalausstattung‘ an Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fähigkeiten“ entsprechen, die „Kind[er] [...] eines bestimmten Entwicklungsstandes in die Institutionen der Bildung und Erziehung mitbring[en]“ sollten. (vgl. Gogolin 2002, S. 264)

Mit der nationalkulturbezogenen Hypothese versucht Gogolin, die Schulschwierigkeiten sowie andere Arten von Abweichungen zu erklären. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können angesichts ihrer „kulturellen Uneindeutigkeit“ von ihren Lebensumständen schwer belastet werden. (vgl. ebd.)

Die kulturellen Defizite als evidente Ursache für Bildungsbenachteiligung konnten verschiedene Forscher und Wissenschaftler mittels empirischer Studien nachweisen.

Leenen, Grosch und Kreidt untersuchten zum Beispiel im Jahr 1990 eine Anzahl von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund, die eine Schullaufbahn im deutschen Bildungssystem durchlaufen haben. Die Ergebnisse dieser Studie veranschaulichen sowohl die kulturbedingte Lernkultur dieser Lerngruppe als auch die von deren Elterngeneration, die wiederum den Lernprozess ihrer Kinder in unterschiedlichem Maße geprägt hat.

Kinder mit türkischem Migrationshintergrund nehmen gegenüber dem Lernen und der Schule eine traditionelle Haltung ein. (vgl. Leenen/Grosch/Kreidt 1990, S. 760) Das Auswendiglernen wird hoch geschätzt. (vgl. ebd.) Der Lernprozess sei laut diesem konventionellen Verständnis die „Aufnahme und Wiedergabe reproduzierbaren Wissens“ (vgl. ebd.), was weniger von individueller Lernmotivation abhängt, als eher von der Bereitschaft der Lernenden, ihre Fähigkeiten u. a. in Form von Fleiß einzusetzen, und er (der Lernprozess) habe auch durch entsprechende Sanktionen und Methoden regulierbar zu sein. (vgl. ebd.)

Die Lehrer übernehmen nach dieser Auffassung im Schulalltag die Rolle der Väter der Kinder (vgl. Herwartz-Emden 1986, S. 184), wie es auch von türkischen Eltern erwartet wird. Der Lehrstil ist „durch eine skrupulös genaue Fixierung auf den kodifizierten Lehrstoff“ gekennzeichnet. (vgl. Leenen/Grosch/Kreidt 1990, S. 760) In der Türkei durften außerdem die ehemals an den Schulen eingeführten Lehrwerke nicht verändert werden, selbst wenn der Unterrichtsinhalt „durch Zusätze oder Auslassungen des Lehrers“ modifiziert würde. (vgl. ebd., S. 761) Obwohl neue Unterrichtsgegenstände bereits durchgesetzt wurden, bestätigen die Forscher, dass nach wie vor die traditionellen „patterns of culture“ der Erziehungs- und Lernhaltung vorherrschen. (vgl. ebd.)

Leenen, Grosch und Kreidt vertreten den Standpunkt, dass der Auffassungsgegensatz zwischen dem oben erwähnten Erziehungs- bzw. Lernstil und der modernen Lehr- bzw. Lernhaltung fundamental ist. (vgl. ebd.)

„Modernes Lernen muss sich angesichts einer ständig umschlagenden Flut von Informationen ‚reflexiver Mechanismen‘ bedienen, die Komplexitätsreduktion leisten und Lernvorgänge von unökonomischen Aufmerksamkeitsanforderungen entlasten.“ (ebd.) Die persönliche Entwicklung der Lernenden spielt dabei eine essenzielle Rolle. (vgl. ebd., S. 762) Darüber hinaus fördern und fordern Pädagogen ein praktisches, entdeckendes, problemlösendes Lernen. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 15)

Schüler mit einem türkischen Migrationshintergrund haben eine traditionelle Haltung zum Lernen, die autoritativ-sachgebunden geprägt ist. Die moderne Haltung ist dagegen individualistisch bzw. instrumentell charakterisiert. (vgl. Leenen/Grosch/Kreidt 1990, S. 762). Während sich modernes Lernen auf die Befähigung des Individuums und die selbstständige Setzung der Anwendungskontexte konzentriert, begrenzt das traditionelle Lernmodell dogmatischer Weise das zu Wissende und dessen Anwendungszusammenhang explizit. (vgl. ebd.)

Die Fähigkeit zur „Selbstplatzierung“ ist laut der Schlussfolgerung von Leenen, Grosch und Kreidt für den Bildungserfolg von Lernenden von wesentlicher Bedeutung. (vgl. ebd.) „Selbstplatzierung“ meint also, dass diese Gruppe einen großen Bereich familiärer Platzierungsleistungen selbst übernehmen muss: die Vertretung ihrer Interessen gegenüber schulischen Instanzen, die Konkretisierung allgemeiner Berufs- und Bildungsziele und ihre Übersetzung in Entscheidungen hinsichtlich Schulformen und -Laufbahnen.“ (ebd.)

Vergleichbar mit den italienischen sind die türkischen Kinder im deutschen Bildungssystem am schlechtesten gestellt (vgl. Diefenbach 2008, S. 76), weil sie aufgrund ihres kulturellen Erbes nicht erfolgreich sein können. (vgl. ebd., S. 92) Nur diejenigen, die ausreichende Selbstplatzierungsfähigkeiten besitzen, sind von diesem Phänomen nicht betroffen (vgl. ebd.), welches aber notwendigerweise „ein gewisses Ausmaß an individueller Modernisierung, Individualisierung und damit Akkulturation voraussetzt“. (vgl. ebd.) Sie müssen im Schulalltag mittels Eigenmotivation Hindernisse wie „Sprachproblem; fehlende Anerkennung durch Mitschüler und Lehrer; wohlmeinende Ratschläge, doch einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben“ überwinden. (Leenen/Grosch/Kreidt 1990, S. 763) Um das Ziel der Hochschulreife zu erreichen, müssen sie die fehlende Unterstützung von Familien sowie den relativ starren Erwartungs- bzw. Zuweisungshorizont von Bildungsinstitutionen bezwingen. (vgl. ebd.) In der Forschungsstudie von Leenen,

Grosch und Kreidt wurde des Weiteren argumentiert, dass jene die Hochschulreife erreichenden Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund Handlungskompetenz und Realitätstüchtigkeit erwerben und darüber hinaus die Konflikte zwischen den Generationen abwehren müssen. (vgl. ebd.) Außerdem gehen sie davon aus, dass sich die Aspekte des Konfliktes auf die „unterschiedliche sozialstrukturelle Wertigkeit bzw. Erfahrung in den beiden Lebenswelten“ beziehen. (vgl. ebd.) Gezwungenermaßen müssen solche Jugendlichen mit zunehmendem Wissen sowie wachsenden Kompetenzen gegen die traditionelle Autoritäts- bzw. Rollenvorstellung ihrer Eltern kämpfen. (vgl. ebd.) „Da viele Eltern in der fremden kulturellen Umwelt ohnehin zu größerer Rigidität neigen, [...] bleibt den Jugendlichen oft nur der Weg der Anpassung, der Umgehung von Auseinandersetzungen und des mehr oder weniger geschickten Taktierens.“ (ebd.)

Eine verbale Anpassung bzw. einen eigenen Weg einzuschlagen, müssen die Jugendlichen dieser Lerngruppe meist noch erlernen. (vgl. ebd., S. 764 f.) Um erfolgreich sein zu können, müssen sie z. B. einen längeren Verbleib im deutschen Bildungssystem in Kauf nehmen bzw. sich durch die intensive Auseinandersetzung mit modernen Persönlichkeitsidealen, die sich von denen ihrer Eltern unterscheiden, entwickeln. (vgl. ebd., S. 765)

In der oben erwähnten empirischen Studie nehmen Leenen, Grosch und Kreidt Schüler mit türkischem Migrationshintergrund genauer unter die Lupe und versuchen damit, die Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund repräsentativ zu verdeutlichen. (vgl. Diefenbach 2008, S. 93) Doch kam und kommt es andererseits innerhalb des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses bezüglich dieser Thematik zu Kritik an deren Erklärungsansatz. Wie Diefenbach zum Beispiel erläutert hat, weist nicht nur eine inhaltlich-theoretische, sondern auch eine weiterführende empirische Auseinandersetzung zur Ermittlung und Erläuterung der Nachteile von Schülern mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Bildungsbenachteiligung durch diesen Erklärungsansatz der kulturellen Defizite darauf hin, dass dieser Erklärungsversuch weder ausreichend noch erklärungskräftig genug ist. (vgl. ebd., S. 98) Die auf diesem Erklärungsansatz fußende Ausländerpädagogik hat heutzutage aber immer noch Anhänger, durch die immer noch versucht wird, entsprechende kompensatorische Maßnahmen im deutschen Bildungssystem zu institutionalisieren. (vgl. ebd.)

5.3 Institutionelle Diskriminierung im deutschen Bildungssystem

In ihren pädagogischen Forschungen untersuchen Wissenschaftler wie etwa Gomolla und Radtke die sogenannte institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem, um die Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erklären.

Der Begriff „institutionelle Diskriminierung“ stammt aus dem angelsächsischen Sprachraum und erfasst die „Diskriminierung von Menschen mit einer anderen Nationalität, Sprache, Religion oder Kultur.“ (Gomolla 2005 b, S. 97). Gomolla und Radtke charakterisieren, dass potenzielle Opfer oder Objekte von Diskriminierung bestimmte Merkmale haben. Diese Merkmale machen sie erstens diskriminierbar und zweitens ermöglichen sie eine sozial folgenreiche Ungleichbehandlung. (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S. 16) „Insofern setzt Diskriminierung eine asymmetrisch angelegte Interaktionssituation voraus, in der soziale Ordnungen hergestellt und fortgeschrieben werden.“ (ebd.)

Als Ergebnis sozialer Prozesse beziehen sich die beiden Begriffe ‚*institutionelle Diskriminierung*‘ auf Rassismus oder Sexismus, der Terminus ‚*institutionell*‘ grenzt die Ursachen von Diskriminierung im organisatorischen Verhalten im Netzwerk zentraler gesellschaftlicher Institutionen ab, wie z. B. im Bildungswesen, auf dem Arbeitsmarkt oder im Gesundheitswesen. (vgl. Gomolla 2005 b, S. 98)

Die Wissenschaftler unterscheiden hierbei zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung. Unter direkter institutioneller Diskriminierung versteht man „regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen – sowohl hochformalisierte, gesetzlich-administrative Regelungen, als auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind.“ (ebd.) Die institutionellen Vorkehrungen, die beispielsweise Angehörige ethnischer Minderheiten überproportional negativ treffen, werden hingegen als indirekte institutionelle Diskriminierung bezeichnet. (vgl. ebd.) Indirekte Diskriminierung ergibt sich meistens aus der Anwendung derselben Regeln, deren Erfüllungen bei unterschiedlichen Menschengruppen jedoch differente Chancen mit sich bringen. (vgl. ebd.)

Die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, die auf institutioneller Diskriminierung beruhen, basieren auf der Grundlage der Annahme, „dass Schulleistungen nicht einfach von Schülern im Rahmen eines vorgegebenen Kontextes und aufgrund ihrer individuellen Leistungsfähigkeit erbracht werden, die wiederum von verschiedenen ihrer persönlichen Merkmale abhängt.“ (Diefenbach 2008, S. 136) Die Bewertung von Schulleistungen sowie die Realisation des Schulerfolgs ist eher durch die Sozial- und Organisationsstruktur bedingt: „Schulleistungen werden hier nicht (nur) als Leistungen der Schüler, sondern (auch) als Leistungen von Schulen bzw. des Schulsystems aufgefasst.“ (ebd.) Die Abhängigkeit von der Organisation greift hier die „Unterrichtsgestaltung durch die Lehrer [und] Effekte von Lehrer-Merkmalen auf die Schüler oder Zusammensetzung der Schülerschaft“ auf. (ebd.) Gomolla und Radtke verdeutlichen die Organisation als Randbedingung sozialer Handlungen bzw. Handlungskalküle. Hierbei werden die Aspekte einer spezifischen Eigenlogik der jeweiligen Organisationen fokussiert. (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S. 62 f.) „Es geht um deren Niederschlag in der Art und Weise, wie die sozialen Akteure im Kontext der Organisation Interpretationen vornehmen und Entscheidungen treffen.“ (ebd., S. 63) Soziale Institutionalisierung von Mechanismen ethnischer Diskriminierung könne nach Auffassung von Gomolla und Radtke nicht nur lediglich durch Wissensbestände (wie etwa Deutungsmuster oder Alltagstheorien) sowie Normalitätserwartungen der individuellen Akteure bei der Entscheidungsfindung, sondern auch als Konsequenz von Vorurteilen und Wissensdefiziten der Entscheider bewertet werden. (vgl. ebd.)

In der Mitte der 1990er Jahre erforschten Gomolla und Radtke die institutionelle Diskriminierung im Rahmen von Selektionsentscheidungen an zentralen Übergangsschwellen im Grundschulbereich. Sie untersuchten anhand der statistischen Hinweise das Thema der Ungleichbehandlungen von Kindern aus zugewanderten Familien an den drei Entscheidungsstellen (Einschulung, Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte sowie Übertritt in die Sekundarstufe 1.) und benannten die idealtypischen Mechanismen direkter sowie indirekter Diskriminierung. (vgl. Gomolla 2005 b, S. 101)

Ihre Schlussfolgerung: Schüler mit Migrationshintergrund haben gegenüber einheimischen Schülern schlechtere Chancen. (vgl. ebd.) „Muster der

Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, prägen die gesamte Schullaufbahn.“ (ebd.) Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund beginnt ihre negative Bildungskarriere in vielen Fällen schon mit dem Eintritt in die Schule. Dabei wurden sie meist nicht regulär eingeschult. Da Kinder mit Migrationshintergrund, denen es an altersgerechtem Sprachvermögen mangelt, nicht entsprechend durch Auffang- oder Förderklassen gefördert werden, werden sie häufig in den Schulkindergarten bzw. in den Kindergarten zurückgestellt. (vgl. ebd.) „Da der Schulkindergarten rechtlich nicht zum Spracherwerb vorgesehen ist, dienen mangelnde Deutschkenntnisse mitunter bereits in der schulärztlichen Untersuchung als Signal, die Kinder einem gründlicheren Einschulungstest zu unterziehen, da es allgemein üblich ist.“ (ebd.)

Durch die Sonderschulaufnahmeverfahren wird zumeist deutlich, dass es Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oft an den sprachlichen Bildungsvoraussetzungen mangelt. Angesichts sprachlicher Probleme werden Bestimmungen zum Schutz vor einer Überweisung ignoriert. (vgl. ebd., 102) Bei der Erklärung der Lernstörung von Kindern dieser Lerngruppe stellen Gomolla und Radtke fest, dass Hinweise auf deren Sprachstand, Annahme über ihr sozio-kulturelles Herkunftsmilieu sowie ihre religiöse Orientierung im Vordergrund stehen. (vgl. ebd.) Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erhalten von Lehrpersonen trotz guter Noten beim Übergang in die Sekundarstufe wesentlich häufiger eine Grundschulempfehlung für Real- oder Hauptschule. (vgl. ebd.) Darüber hinaus sagt das Ergebnis der Forschung von Gomolla und Radtke aus, dass das Kriterium der kulturalisierten Annahmen in der Tradition einer Defizitperspektive bezüglich der Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern zugleich eines der Prognosekriterien sei. (vgl. ebd.)

Gomolla und Radtke weisen zudem darauf hin, dass die Gesamtschule bereits im Voraus als Schule für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund angesehen wird. (vgl. ebd.) „Dabei wurde in den Grundschulen selten in Rechnung gestellt, dass die städtischen Gesamtschulen aufgrund des großen Nachfrageüberhangs eine so genannte ‚Ausländerquote‘ in Höhe des Anteils an der Gesamtpopulation anwandten oder versuchten, ihre Klientel gezielt in Wohngebieten zu rekrutieren, die überwiegend von besser gestellten einheimischen Familien bewohnt werden.“ (ebd.)

Das Risiko für eine Verschärfung der Selektion der Profilbildung sowie Autonomisierung der Schulen wird weitergehend bestätigt. (vgl. ebd.)

Auch Kristen analysiert im Jahr 2002 den Erklärungsansatz institutioneller Diskriminierung. In ihrer Studie wird gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Fach Deutsch öfter schlechtere Leistungen als einheimische Kinder erzielen. (vgl. Kristen 2002, S. 545) Bei Schülern aus der Lerngruppe mit Migrationshintergrund spielt der ethnische Hintergrund eine bedeutende Rolle bei der Entscheidung, ob sie auf eine Hauptschule übergehen. (vgl. ebd.) „Wenn es allerdings um die Frage geht, ob ein Kind die Realschule oder das Gymnasium besuchen wird, dann verliert die ethnische Zugehörigkeit an Gewicht.“ (ebd.) Bestehen seitens der Schule Hinweise auf Diskriminierung, hat die Auswirkungen darauf, welche Art weiterführender Schulen ein Kind mit Migrationshintergrund besucht. (vgl. ebd.)

Die bisherigen Fakten des Erklärungsansatzes der institutionellen Diskriminierung sind jedoch zu knapp formuliert und stimmen nicht miteinander überein. Die Ursachen der Nicht-Übereinstimmung liegen vermutlich darin begründet, dass die entsprechenden Studien verschiedene Bundesländer bzw. bestimmte Schulen in solchen Bundesländern betreffen. (vgl. Diefenbach 2008, S. 139)

Um die Nachteile in der Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund zu untersuchen, sollte vermieden werden, die Existenz und Bedeutung der institutionellen Diskriminierung mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten. (vgl. ebd.) Professionell wäre es, genau zu berücksichtigen, „an welcher Stelle in der Bildungslaufbahn negativ, positiv oder gar nicht diskriminiert wird.“ (ebd.)

5.4 Defizit in der Interkulturellen Kompetenz

In dem Erklärungsansatz der institutionellen Diskriminierung wird der negative Einfluss seitens der Lehrer bereits erwähnt. Da es von den sozialen und professionellen Kompetenzen der Lehrenden abhängt, inwiefern den nachfolgenden Generationen durch gute Bildung der Eintritt in das (Erwerbs-)Leben gelingt (vgl. Solga/Dombrowski 2009, S. 7)⁶⁰, machen es sich Wissenschaftler für die Lehrkräfte

⁶⁰ Bzgl. des Zusammenhangs zwischen Kompetenzen der Lehrenden und dem Bildungserfolg der Lernenden siehe Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit.

in einer multikulturellen Gesellschaft zur Aufgabe, den Zusammenhang zwischen der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und den mangelnden Kompetenzen der Lehrenden, insbesondere hinsichtlich der im multikulturellen Kontext erforderlichen Interkulturellen Kompetenz, zu erforschen.

In den aktuellen Forschungsberichten führen die Wissenschaftler die mangelnden Interkulturellen Kompetenzen der Lehrenden auf die schlechte Vorbereitung in der Lehrerausbildung zurück. Die Interkulturelle Erziehung wird, so die Kernaussage, während des Lehramtsstudiums vernachlässigt. (vgl. Allemann-Ghionda/Auernheimer/Grabbe/Krämer 2006, S. 263 und vgl. Solga/Dombrowski 2009, S. 41)

Solga und Dombrowski vertreten den Standpunkt, dass Lehrpersonen aufgrund der Vernachlässigung interkultureller Arbeit selten über „die entsprechenden Kompetenzen im Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund“ verfügen würden. (vgl. Solga/Dombrowski 2009, S. 29) Sie kritisieren, dass die nicht leistungsadäquate Empfehlung der Lehrenden eine zunehmend zementierte Schichtzugehörigkeit verursache. Leistungsfremde Einflüsse könnten dabei in die Leistungsbeurteilung mit einfließen, z. B. „ob in der Familie ein ausreichendes Unterstützungspotenzial für das „schwere Gymnasium“ vorhanden ist, Verhaltensmerkmale des Habitus und auf Sprachbeherrschung, Lernmotivation und Lerngewohnheiten beruhende subjektive Bewertungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie Umgangsformen, Sozialverhalten.“ (ebd., S. 24)

Die Analyse von Solga und Dombrowski ergab, dass Vorurteile bzw. Zuschreibungen der Lehrenden die Zusammenarbeit mit Migranteneltern negativ beeinflussen und dies auch den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie deren Lern- und Bildungserfolg schädigt. Angesichts des institutionellen Aufbaus des deutschen Schulsystems könne dies „mit institutioneller Diskriminierung an den notwendigen Übergängen“ in Zusammenhang gebracht werden. (vgl. ebd., S. 29)

Die bisher in der Wissenschaft umstrittene Existenz der Zusammenhänge zwischen der Qualität der Lehrerausbildung, den messbaren Leistungen der Schüler und dem Ausmaß an sozialen Bildungsungleichheiten werden von Solga und Dombrowski bestätigt. Lehrende beschränken sich vornehmlich auf ihr didaktisches Handeln. Bei den sozialen Bildungsungleichheiten (zumindest im Sekundarbereich) wirken Herkunftseffekte mit. (vgl. ebd., S. 41) Sie sind der Auffassung, dass die nicht leistungsadäquate Empfehlung für „die Schichtzugehörigkeit der

Kinder“ verantwortlich sei. (vgl. ebd., S. 24) „Mangelnde diagnostische Fähigkeiten oder die hohe Bewertung von Sozial- oder Elternverhalten seitens der Lehrerinnen und Lehrer“ sind die möglichen Ursachen dafür. (ebd., S. 41) Lehrer spielen daher eine der wichtigsten Rollen bei der „Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten“. (vgl. ebd.) Die Schwächen in der Fachdidaktik deutscher Lehrer werden unmittelbar in dem Länderbericht der OECD zusammenfassend dargestellt:

„Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass bei den deutschen Lehrkräften die didaktischen Fähigkeiten und die allgemeinen Unterrichtskompetenzen weniger stark entwickelt sind als ihr Fachwissen und sie nicht hinreichend darauf vorbereitet sind, die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, den Unterricht auf individuelle Bedürfnisse abzustimmen, das selbstregulierte Lernen zu fördern, die Schüler durch Anwendung aktiver Methoden zu motivieren, komplexe Projekte für das Lernen zu initiieren oder kooperatives Lernen in Gruppen zu organisieren.“ (OECD 2004, S. 33)

Defizite in der Interkulturellen Kompetenz von Lehrpersonen im multikulturellen Schulalltag werden sowohl international und national bereits durch entsprechende wissenschaftliche Untersuchungen bestätigt. Laut den Forschungsergebnissen geben die Lehrpersonen zu, dass es ihnen im Umgang mit Heterogenität an dieser Kompetenz mangelt und wünschen sich diesbezüglich eine spezifisch orientierte Kompetenzerweiterung.⁶¹

⁶¹ vgl. Kapitel 7 der vorliegenden Arbeit

DAS EINZIG RICHTIGE
Wenn die Uhr 11 ist in
Dänemark,
ist sie 5 in den USA,
10 in London, 17 in China
und 13 in Moskau.
Was sind wir Dänen für ein
auserwähltes Volk,
dass wir ausgerechnet in eben
diesem kleinen
gesegneten Land geboren sind,
wo die Uhr
11 ist, wenn es 11 ist
- Piet Hein⁶²

6 Interkulturelle Erziehung als Querschnittaufgabe in der Lehrerausbildung

Lehrer, Lehrende, Lehrperson, Lehrkraft, unabhängig davon, wie die Akteure in der Schule bezeichnet werden, spielen sie eine zentrale Rolle im Bildungsprozess. Durch ihre Arbeit sollen meist vorgesteckte Bildungsziele erreicht werden. Sie sind eine der wesentlichen Antworten auf die Frage, „wie Bildung möglich ist.“ (vgl. Tenorth 2004, S. 14) Eltern, Schüler sowie Pädagogen äußern häufig im Alltag: „es kommt auf den Lehrer an.“ (vgl. Lipowsky 2006, S. 47) Diese Aussage spiegelt wider, dass die Lehrer, die Lehrerkompetenzen und das Lehrerhandeln im Vordergrund der Bildung stehen. (vgl. ebd.)

⁶² Aus: Hartung/Brügel 2004, S. 101

6.1 Lehrerkompetenzen als Prädiktor für Schulerfolg

Nach der Auffassung von Lipowsky haben beispielsweise Kompetenzen und Verhalten der Lehrpersonen „erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Lernens von Schülern.“ (vgl. Lipowsky 2006, S. 64) Lehrerkompetenzen können als ein Prädiktor für den Schulerfolg bezeichnet werden. (vgl. ebd., S. 49)

Eine kompetente Person ist im Allgemeinen „handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung.“ (vgl. Frey 2006, S. 31) Sie ist in der Lage, „ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen zu erreichen“. (ebd.) Aus Sicht Freys ist die Kompetenz „ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten.“ (vgl. ebd.) Sie wird dafür benötigt, dass man anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die daraus resultierenden Lösungen zu reflektieren und bewerten und ein eigenes Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln vermag. (vgl. ebd.)

Ein gemeinsamer Nenner der vorhandenen Theorien bezüglich der Terminologieaufschlüsselung in Bezug zu beruflichen Kompetenzen der Lehrenden ist die Unterscheidung in Fach-, - Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz. (vgl. ebd., S. 41) Bei den Fachkompetenzen der Lehrenden geht es um Fähigkeitskonzepte, „die diszipliniert ausgelegt sein müssen und einem Wandel unterworfen sind, was eine ständige Weiterbildung notwendig macht.“ (ebd., S. 33) Diese Fähigkeitskonzepte sind für die Erfüllung der beruflichen Tätigkeit notwendig. (vgl. ebd.) Methodenkompetenzen umfassen die Fähigkeitskonzepte, welche die Lehrpersonen befähigen, „innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein.“ (vgl. ebd.) Sie beinhalten die Fähigkeiten, „Arbeitsgegenstände zu analysieren, Arbeitsprozesse zu strukturieren, über Arbeitsbedingungen und Interaktionspartner sowie über individuell und sozial wirksame Arbeitszusammenhänge zu reflektieren“. (ebd.) Sozialkompetenzen beinhalten die Fähigkeitskonzepte, „die je nach Situationslage und Aufgabe eine Person befähigen, primär in Kooperation mit Anderen ein anvisiertes Ziel verantwortungsvoll zu lösen“ (ebd.), während sich die Personalkompetenzen auf Einstellungen oder Eigenschaften beziehen. Sie sind entscheidend für die

selbstständige Verantwortungsübernahme sowie die Motivation des Handelns. (vgl. ebd.)

Die Kompetenzen und Qualifikationen der Lehrpersonen üben eine gewaltige Wirkung auf konkrete Handlungsabläufe im Schulalltag aus. Die Lehrerbildung übernimmt innerhalb des Bildungssystems die Aufgabe, das „eigene Personal“ in der Schule zu qualifizieren. (vgl. Terhart 2008, S. 745) Obwohl im derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs bisher umstritten ist, ob es eine kausale Verknüpfung zwischen der Art der Lehrerbildung, den Lehrerkompetenzen bzw. der Qualität des Lehrerhandelns besteht und ob Lehramtsstudierende das Handwerk von Unterricht und Erziehung erlernen können, sollten sich die zukünftigen Lehrer jedoch auf die kompetente Einübung in diesem Handwerk vorbereiten, da keine beruflichen Kompetenzen bereits angeboren sind. (vgl. ebd. und vgl. Tenorth 2004, S. 21)

Die Erstausbildung der Lehrer sollte nach Auffassung von Tenorth Fachwissen beinhalten, weil Lehramtsstudierende selbstständig lehren müssen. Die Fachdidaktik als systematisch eigenständige Arbeit gehört ebenso dazu. (vgl. Tenorth 2004, S. 21) Das heißt, dass Lehramtsstudierende sich mit der Frage beschäftigen sollten, „wie ein Thema der Welt zu einem Lerngegenstand gestaltet werden kann“. (vgl. ebd., S. 22) Darüber hinaus müssen sich Lehramtsstudierende mit „Bedingungen, Subjekten sowie Zeit- und Sozialordnungen bei Lernprozessen“ reflexiv und theoretisch auseinandersetzen, was als erziehungswissenschaftliche Kompetenz bezeichnet wird. (vgl. ebd.) In den Praktika der Lehrerbildung sollte auch beachtet werden, dass die „Fähigkeit zur theoretischen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit des Lernens“ erlangt wird. (vgl. ebd.) Während ihrer Ausbildung sollten die Lehramtsstudierenden aber auch die Gelegenheit erhalten, sich über die Bedeutung der Entscheidung für den Lehrerberuf sowie die Schwierigkeit der Lehrertätigkeit bewusst zu werden. Lernen dieser Art an der Universität ist unverzichtbar, „weil nirgends sonst die Wissenschaften und ihr Modus die Konstruktion von Welt sich selbst lehrbar machen und nicht praktizistisch-technisch dogmatisieren oder auf ein einziges Handlungsfeld einengen.“ (ebd.) Um kompetente Lehrer auszubilden, muss darauf folgend noch eine begleitende Einübung und kontinuierliche Reflexion eigener Kompetenz- bzw. Inkompetenzerlebnisse in der Schulpraxis anschließen. (vgl. ebd.)

Der Lehrerberuf ist hierbei im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung und pädagogischer Fortschritte einer kontinuierlichen Wandlung unterworfen. (vgl. Böttcher 2004, S. 77) Wissenschaftler beobachten in neuerer Zeit eine erweiterte

Anforderung an Lehrerkompetenzen (vgl. Brenner 2009, S. 99) und sind der Meinung, dass Lehrer ohne „ein breites Repertoire an Kompetenzen“ im Kontext der heutigen Bedingungen nicht mehr unterrichten können. (vgl. Böttcher 2004, S. 77)

Um eine Antwort auf die zunehmende Heterogenität wie auch Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen bezüglich des Bildungssystems zu geben, sollte die Lehrerausbildung entsprechend reformiert werden. Verschiedene Einwanderungsländer reagieren bereits auf die aktuellen Anforderungen an den Lehrerberuf und verankern Interkulturelle Erziehung in der Lehrerausbildung.

Die Anforderungen an die Lehrerkompetenzen hinsichtlich der Heterogenität werden von Wissenschaftlern als Interkulturelle Kompetenz bezeichnet; sie spielt die Rolle der Schlüsselqualifikation sowie der Querschnittsaufgabe in der Lehrerausbildung. (vgl. Krüger-Potratz 2001b, S. 2 und vgl. Bender-Szymanski 2007, S. 173)

Lehrkräfte gehören zu der elementaren Ebene für die Bewältigung dieses Problems. Experten sind der Meinung, dass alle, die heutzutage in der Einwanderungsgesellschaft im pädagogischen Bereich arbeiten, sich mit den sich daraus ergebenden Anforderungen auseinandersetzen müssen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 195)

6.2 „Ausländerpädagogik“ in der Lehrerausbildung

Zur Bewältigung der sprachlichen, kulturellen und sozialen Schwierigkeiten und Probleme der ausländischen Schüler wurden erst ab Anfang der 1970er Jahre an manchen Hochschulen einzelne Seminare und Vorlesungen im Wahlpflichtbereich der Lehrererstausbildung angeboten. Inhalt solcher Angebote waren Mittel und Wege für die Eingliederung der Menschengruppe der „Ausländer“ oder Migranten für ihren dauerhaften Aufenthalt in Deutschland sowie zur Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität. (vgl. Krüger-Potratz 2001 b, S. 12 f.) Die Hochschule Rheinland-Pfalz richtete im Jahr 1978 den ersten Zusatzstudiengang „Lehrer für Kinder mit fremder Sprache“ an der Fakultät Erziehungswissenschaft ein. Lehrkräfte, die bereits tätig waren und in den Problemklassen unterrichteten, sowie stellensuchende Absolventen eines Lehramtsstudiums waren die Adressaten. In mehreren

Bundesländern begann man, ab dem Anfang der 1980er Jahre (Zusatz-)Studiengänge an den pädagogischen Hochschulen und Universitäten einzurichten. Nach Hauff waren bis 1987 entsprechende Zusatz-, Aufbau-, Ergänzungs- oder Kontaktstudien an 29 Hochschulen vorhanden. (vgl. ebd., S. 14) Dabei betraf die Mehrheit der Studienangebote ergänzende Studien zum Lehramtsstudium; jedoch befassten sich viel weniger Diplomstudiengänge mit der Studienrichtung „Ausländerpädagogik“. Um Auslandsgermanisten auszubilden, wurde der Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“ konstituiert. (vgl. ebd.) Die in den 1980er Jahren eingerichteten Studiengänge an verschiedenen Hochschulen bundesweit wurden ganz unterschiedlich bezeichnet, so hießen sie z. B. in Gießen, Bochum und Kiel „Deutsch als Fremdsprache“; in Hamburg „Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprachen“; in Münster „interkulturelle Studien/Ausländerpädagogik“ etc. (vgl. ebd., S. 14 f.) Die Profile der Studienangebote waren davon abhängig: „welche Lehrenden die Initiative ergriffen hatten, an welchen Fachbereichen bzw. in welchem Fach der Zusatzstudiengang verankert wurde, wo es schon in diese Richtung zielende Angebote gab usw.“ (ebd., S. 15) Aus diesen Gründen waren solche Titel nur begrenzt aussagekräftig. (vgl. ebd.)

Auf Grund des an seine Grenzen gelangten Begriffes der Ausländerpädagogik führten die in der Erziehungswissenschaft verstärkten Bemühungen dazu, eine Interkulturelle Pädagogik zu institutionalisieren.

6.3 Interkulturelle Kompetenz als Bestandteil der pädagogischen Professionalität

Die als Bestandteil der pädagogischen Professionalität in der multikulturellen Gesellschaft interpretierte Interkulturelle Kompetenz ist nach dem derzeitigen Erkenntnisstand bisher nicht einheitlich definiert. Jahrelang bemühten sich die Wissenschaftler, durch ihre Forschungen die von den multikulturellen Schulen und Klassen geforderten Kompetenzbereiche der Lehrpersonen herauszufiltern, sowie diese zu interpretieren, wobei sie nicht unbedingt Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Lüddecke unterteilt die Interkulturelle Kompetenz von Erziehern in die folgenden Kompetenzbereiche:

„Selbstkompetenz - Offenheit, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz, Empathie;

Sozialkompetenz - Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation und Konfliktfähigkeit; Didaktisch-methodische Kompetenz - Fähigkeit zur Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte zur Sprachförderung;

Systemische Kompetenz - Fähigkeit zur interkulturellen Konzeptentwicklung.“ (Lüddecke 2002, S. 112)

Die Interkulturelle Kompetenz, die die Lehrenden an den multikulturell geprägten Schulen benötigen, kann nach der Auffassung von Lanfranchi auf drei fundamentalen Ebenen verortet werden, und zwar:

1. Fertigkeiten auf der Ebene der Differenz zwischen Kulturen, Sprachen, sozialer und geschlechtsspezifischer Zugehörigkeit.
2. persönlichkeitsbildende Fertigkeiten auf der Ebene der Haltung und Einstellungen rund um die Anerkennung der Pluralität von Denkmodellen und Lebensformen als Kompetenzbereiche. Diese Ebenen sollten gleichmäßig berücksichtigt werden. (vgl. Lanfranchi 2008, S. 231).
3. Fähigkeiten auf der Ebene des kommunikativen Handelns, des interkulturellen Dialogs sowie der interkulturellen Verständigung. (vgl. ebd.)

Die Begriffserklärungen Interkultureller Kompetenz für Lehrende in einer multikulturellen Gesellschaft bzw. an den multikulturell geprägten Schulen sind bislang fast immer ein Bündel von Teilkompetenzen, „die einen produktiven Umgang mit der Komplexität kultureller Überschneidungssituationen erlauben.“ (vgl. Leenen/Groß/Grosch 2010, S. 110) Sie beinhalten die pädagogische Professionalität, „was Lehrerinnen und Lehrer heute wissen und können müssen, um in multikulturellen Verhältnissen wirksam unterrichten zu können.“ (ebd., S. 237) Interkulturelle Kompetenz für Pädagogen und in der Sozialarbeit wird vor allem als „die Fähigkeit zum erfolgreichen Agieren in der Kommunikation und Interaktion von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und der Minderheiten“ verstanden. (Gültekin 2006, S. 369)

Unbestritten wird dieser Begriff von verschiedenen Forschern differenziert beschrieben, wobei sich die Begriffserklärungen in gewisser Weise überschneiden. Jedoch konzentrieren sich alle Forscher auf die erweiterte pädagogische Professionalität der Lehrpersonen und Erzieher in einer multikulturellen Umgebung

und auf den dynamischen und erfolgreichen Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund. Sie versuchen, die benötigten Fertigkeiten entsprechend der pädagogischen Anforderungen für Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz zu interpretieren.

Sowohl internationale als auch deutsche Pädagogen sind der Überzeugung, dass die geforderte pädagogische Professionalität in der Lehrerbildung ernst genommen und als Bestandteil in dem Curriculum verankert werden sollte.

Interkulturelle Erziehung ist bereits weltweit in vielen Ländern (z. B. USA, Spanien, Schweden etc.) und in internationalen Organisationen (z. B. UNESCO) als Querschnittsaufgabe bzw. als Bestandteil pädagogischer Ausbildung anerkannt und in verschiedenen Nationen in der Lehrerbildung fest verankert.

Die ethnische Vermischung, hauptsächlich die Folge von Eroberung, Kolonisation bzw. Migration (unfreiwilliger sowie freiwilliger) und der pluralistische Charakter der Gesellschaft waren und sind oft durch Ungleichheiten und Konflikte gekennzeichnet. In der heutigen modernen Gesellschaft ist Vielfalt typisch, Homogenität ist stattdessen selten. (vgl. Craft 1996, S. 1 f.)

Im Allgemeinen wird unter Pluralismus folgendes verstanden: „ethnic diversity, diversity of language, descent, attitudes or behaviour, coloured often by religious or physical differences”. (vgl. ebd., S. 1) Unabhängig von dem Maß der Vielfalt, betont Craft, spielt Bildung bei der Erleichterung von Akkulturation in das Wertesystem, die Wirtschaft und die Regierungsform jeder Gesellschaft eine wichtige Rolle. (vgl. ebd., S. 2 f.) Der „Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century” definiert Interkulturelle Erziehung als eine der vier Säulen der Bildung – „*Learning to live together*”: „*developing an understanding of other people and an appreciation of interdependence – carrying out joint projects and learning to manage conflicts – in a spirit of respect further values of pluralism, mutual understanding [...] and peace*”.⁶³

Die UNESCO macht in ihrem Positionspapier „*Education in a multilingual world*“ darauf aufmerksam, dass die Herausforderung für das Schulwesen in multikulturellen Gesellschaften die Anpassung an komplexe Gegebenheiten und das Zur-Verfügung-Stellen einer Qualitätsausbildung, die die Bedürfnisse von Lernenden

⁶³ Aus: Delors, J. (1996): „*Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*”. Abrufbar über:
http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf S. 22 Stand: 29.04.2009

berücksichtigt und diese zur gleichen Zeit mit sozialen, kulturellen und politischen Anforderungen erwägt, ist.⁶⁴ Die Interkulturelle Erziehung bedeutet laut der Richtlinie der UNESCO nicht einfach ein „*add on*“ im regelmäßigen Lehrplan, sondern, dass die Lernumgebung als Ganzes sowie andere Dimensionen von Bildungsprozessen, wie das Schulleben und die Entscheidungsförderung, die Lehrerausbildung und das Lehrertraining, die Lehrpläne, die Sprache der Instruktion, die Lehrmethoden, die Wechselwirkungen unter den Studenten und das Lernen von Materialien, in die Betrachtung mit einfließen müssen.⁶⁵ Die Interkulturelle Erziehung verwendet die Methode des Erlernens anderer Kulturen, um eine Akzeptanz oder zumindest Toleranz für diese Kulturen zu erzeugen. (vgl. ebd.) Die Ziele sind: Die passive Koexistenz übertreffen, eine sich entwickelnde und nachhaltige Lebens- und Kommunikationsweise zu erreichen, um durch die Förderung des Verständnisses, der gegenseitigen Achtung und des Dialogs zwischen den verschiedenen kulturellen Gruppen gemeinsam in multikulturellen Gesellschaften leben zu können. (vgl. ebd.) Es besteht demzufolge die dringliche Zielsetzung, so formulieren Santos Rego und Nieto, zukünftige Lehrende in der Ausbildung entsprechend so vorzubereiten, dass sie in der Lage sind, mit Schülern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen umzugehen. (vgl. Santos Rego/Nieto 2000, S. 413) Um alle Schüler mit verschiedenen Hintergründen effektiv unterrichten zu können, sollten sich Lehramtsstudenten in der Lehrerausbildung mit folgenden Fragestellungen auseinandersetzen:

- *„How can teachers who have had little personal and direct experience with ethnic and other differences learn to value and affirm the diversity of their students?*
- *How can teacher preparation programs confront the biases about race, ethnicity, social class, and other differences that teacher candidates may have about the students they teach?*
- *What specific information do teachers need to learn to be effective with a diverse group of students?*
- *How do structural inequalities in society as well as educational policies and*

⁶⁴ vgl. UNESCO (2003): „Education in a multilingual world “. Abrufbar über: <http://www.vpod-bildungspolitik.ch/pdf/129728e.pdf> S. 12 Stand: 28.04.2009

⁶⁵ vgl. UNESCO (2006): „UNESCO Guidelines on Intercultural Education.“ Abrufbar über: <http://www.docstoc.com/docs/991653/UNESCO-guidelines-on-intercultural-education-2006> S. 18 Stand: 28.04.2009

practices create and perpetuate unequal educational outcomes for students?

- *What is the role of teacher preparation programs in confronting and changing social and political barriers to student learning?”* (ebd., S. 413)

Die USA sind ein international anerkanntes Einwanderungsland. Die Thematik, alle Lehrer auf die Pluralität der Schülerschaft vorzubereiten, wird in diesem Land seit etwa vierzig Jahren als ein nationales Interesse betrachtet und seit dem Anfang der 1970er Jahre sind an Schulen und pädagogischen Hochschulen allmählich entsprechende Änderungen hinsichtlich dieser Thematik vorgenommen worden. (vgl. ebd., S. 416)

Im Jahr 1973 betonte die *American Association of Colleges of Teacher Education* (AACTE) die herausragende Rolle der multikulturellen Ausbildung, die vom Nutzen des kulturellen Pluralismus als Grundlage ausgeht. Sie bekräftigt diesbezüglich: *„To endorse cultural pluralism is to endorse the principle that there is no one model American. To endorse cultural pluralism is to understand and appreciate the differences that exist among the nation's citizens”*. (ebd.)

Vier Jahre später vom *National Council for Accreditation of Teachers* ausgegebene Standards verlangten von allen Mitgliedseinrichtungen, der Diversität des Lehrplans und der Instruktionen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Die revidierten Standards von 1994 erforderten auch, dass die pädagogischen Fakultäten in Lehrerausbildungsprogrammen Interkulturelle Kompetenz zu vermitteln haben. Infolgedessen haben die meisten lehrerausbildenden Hochschulen auf die Anforderungen für kulturelle Vielfalt reagiert und neue Kurse hinzugefügt, Inhalte zu Interkultureller Kompetenz in den vorhandenen Kurs „Einführung in multikulturelle Inhalte“ integriert bzw. interkulturelle Perspektiven im kompletten Lehrplan verankert. (vgl. ebd.)

Seit den 1990er Jahren wird innerhalb der Europäischen Union Interkulturelle Erziehung als Querschnittsaufgabe in den pädagogischen Ausbildungsgängen gefördert. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 200) Im „Bericht über die Schulbildung von Migrantenkindern in der Europäischen Union“ wurde sie als Voraussetzung für die Anerkennung von Lehramtsstudiengängen gefordert. (vgl. ebd.) Die Lehramtsstudenten sollten die Gelegenheit erhalten, die realen Unterrichtsbedingungen in multilingualen und multikulturellen Klassen kennenzulernen, und entsprechende Ausbildungsbestandteile sollten obligatorisch in den Lehrerbildungscurricula verankert werden. (vgl. ebd.)

6.4 Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung

Seit den 1990er Jahren wird in unterschiedlichen europäischen und nationalen Dokumenten die Interkulturelle Erziehung als Querschnittsaufgabe in den pädagogischen Ausbildungsgängen gefordert. (vgl. Krüger-Potratz 2001 b, S. 2 und vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 200) Damit ist gemeint, dass alle Studien- respektive Unterrichtsfächer betroffen sind. Ebenso ist die Art und Weise von notwendigen Reformen mit in die Überlegungen, wie das Studien- respektive Schulangebot geregelt wird, einzubeziehen. (vgl. Krüger-Potratz 2001 b, S. 2) Die Realisierung der Interkulturellen Erziehung als Querschnittsaufgabe verlangt ein grundlegendes Umdenken. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 200) Die alten Inhalte der erziehungswissenschaftlichen und fachlichen Ausbildung sind kritisch darauf hin zu prüfen, inwiefern dabei noch das historisch entstandene monolinguale und monokulturelle Selbstverständnis des Erziehungs- und Bildungswesens überliefert wird, z. B. *„ob die Vitalität der zugewanderten Sprachen Berücksichtigung findet oder ob den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen infolge der europäischen Integration Rechnung getragen wird.“* (ebd.)

Seit Ende 1990er Jahre wird eine intensive Diskussion über eine fundamentale Reform der Lehrerbildung geführt. Viele Bundesländer bringen Reformkonzepte ein, in denen Interkulturelle Erziehung und Bildung Beachtung findet. Darüber hinaus liegen auch Kommissionsberichte vor, die Interkulturelle Erziehung als Querschnittsaufgabe im Umgang mit der sozialen, kulturellen und ethnischen Heterogenität thematisieren, z. B. in dem Abschlussbericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“. (vgl. Krüger-Potratz 2001 a, S. 36) 2008 forderte die KMK in ihrer Stellungnahme zu den Ergebnissen des Ländervergleichs von IGLU 2006: „Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung.“⁶⁶ Die KMK, die Bildungs- und Lehrergewerkschaften sind der Auffassung, dass der professionelle

⁶⁶ Aus: KMK (2008): „Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen des Ländervergleichs von IGLU 2006.“ Abrufbar über:
<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/stellungnahme-der-kultusministerkonferenz-zu-den-ergebnissen-des-laendervergleichs-von-iglu-2006.html> Stand: 30.05.2010

Umgang mit Heterogenität zu den Elementen eines sich ändernden Bildes vom Lehrerberuf gehört.⁶⁷

Der Umgang mit sozialer, ethnischer, nationaler und sprachlich-kultureller Heterogenität beeinflusst auch die Auseinandersetzungen über eine Reform der Lehrerbildung in Deutschland. (vgl. Krüger-Potratz 2003, S. 83) Krüger-Potratz betont, dass die „Lehrerbildung interkulturell“ ein langfristig anzusetzender Prozess, der die Lehrerausbildung im Kern verändert, statt eine kurzfristig einzulösende, marginale Reformaufgabe sei. (vgl. ebd., S. 89)

Dietrich fordert eine Ausbildung von Lehrkräften für ein multikulturelles, global ausgerichtetes Deutschland, indem mehr verpflichtende Ausbildungsanteile an Interkultureller Erziehung sowie interkulturelle Selbsterfahrung und Selbstreflexion der angehenden Lehrer, einzusetzen seien. (vgl. Dietrich 2002, S. 218 und vgl. Dietrich/Selke 2007, S. 154) Das Prinzip des interkulturellen Lernens in den Fachdidaktiken soll dabei berücksichtigt und in fächerübergreifenden Projekten eingeübt bzw. konkretisiert werden. Es ist nach ihrer Auffassung für Lehramtsstudenten eine Pflicht, sich zu befähigen, jedes Lernen auch als Sprachlernen zu begreifen und entsprechende Hilfen bereitstellen zu können, demzufolge soll Deutsch als Zweitsprache als verpflichtender Anteil für alle Lehramtsstudierenden etabliert werden. (vgl. Dietrich 2002, S. 218 und vgl. Dietrich/Selke 2007, S. 154)

Dietrich akzentuiert, dass künftige Lehrende außerdem die Differenzierung des Unterrichts nach unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Lernvoraussetzungen als ein methodisches Repertoire des Lehramtsstudiums beherrschen und die Wahrnehmung kultureller Unterschiede differenzieren und individualisieren lernen sollten. (vgl. Dietrich 2002, S. 218 und vgl. Dietrich/Selke 2007, S. 154)

Lehramtsstudierende sollten zudem die Gelegenheit erhalten, interkulturelle Selbsterfahrung durch Praktika im Ausland hinzuzugewinnen und diese nach der Rückkehr entsprechend aufzuarbeiten. Im Studium sollten darüber hinaus effektive Förderkonzepte vermittelt und trainiert werden. In der Interkulturellen Erziehung hält Dietrich es für sehr wichtig, Fertigkeiten zur individualisierten Betreuung von

⁶⁷ vgl. KMK (2009): „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa.“ S. 129 Abrufbar über:
http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf
Stand: 30.05.2010

Zuwandererkindern bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung zu erwerben. (vgl. Dietrich 2002, S. 218 und Dietrich/Selke 2007, S. 154)

Die Institutionen der Lehrerbildung stehen nach dem Standpunkt von Lanfranchi vor der Herausforderung, praxisrelevante Antworten auf folgende Problemstellungen zu finden:

- „- Was braucht es, damit Lehrpersonen in eine für das Lernen förderliche Interaktion mit Kindern und Eltern aus verschiedenen kulturellen, sozialen, sprachlichen Milieus treten können?
- Wie sehen die Handlungsebenen einer Interkulturellen Kompetenz und damit das Anforderungsprofil für Lehrpersonen in multikulturellen Schulen konkret aus?
- Wo und wie kann ein solches Anforderungsprofil – das heute gewöhnlich unter dem Oberbegriff einer „Interkulturellen Pädagogik“ subsumiert wird – entwickelt werden?“ (Lanfranchi 2008, S. 231 f.)

Lanfranchi ist der Überzeugung, dass das Bild von Schule und Gesellschaft als einsprachigen und monokulturellen Räumen durch eine Vorstellung von Pluralität und Mehrperspektivität ersetzt werden solle. (vgl. Lanfranchi 2003, S. 147) Nach seiner Ansicht soll sich der Perspektivenwechsel in der Lehrerbildung mit der Herausforderung auseinandersetzen, „in sprachlich, kulturell, sozial, geschlechtlich und leistungsmäßig heterogen zusammengesetzten Lerngruppen eine gerechte Verteilung der Bildungschancen zu erreichen – unter anderem durch die Erhöhung der Interkulturellen Kompetenz von Lehrpersonen dank guter Unterrichtsqualität, Lebensweltbezogenheit pädagogischer Handlungen und Kooperation mit allen (auch ‚bildungsfernen‘) Eltern“. (ebd.)

Innerschulische Bedingungen und insbesondere die Kompetenz von Lehrpersonen im Umgang mit verschiedenen Formen von Diversität spielen eine zentrale Rolle bei der Verminderung oder beim Zuwachs von Leistungsunterschieden zwischen Schülern. (vgl. Lanfranchi 2008, S. 231)

Die Auseinandersetzung mit interkulturellen Aspekten in der Lehrerbildung sollte nach den Empfehlungen sowie Beschlüssen der zuständigen bildungspolitischen Gremien im Rahmen der Bildungswissenschaft gestaltet werden. Pädagogen fordern weiterhin eine stärkere Verankerung der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung, um das Lernziel der Interkulturellen Kompetenz zu erreichen.

6.5 Interkulturelle Erziehung in der Bildungswissenschaft der Lehrerbildung

Die steigende kulturelle Heterogenität in Deutschland verändert die Ausbildungsansprüche und Qualitätserwartungen in der Lehrerbildung. Im Jahr 2004 formulierte und beschloss die KMK die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“.⁶⁸

Der Arbeitsbereich Differenzierung, Integration und Förderung ist einer der curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung laut diesen Standards. (vgl. ebd.)

Die Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen befassen, und setzen sich mit Bildungssystemen sowie deren Rahmenbedingungen auseinander. (vgl. ebd.)

Die KMK definierte die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele und entwickelte Standards zur Lehrerbildung mit den Anforderungen, die zukünftige Lehrende erfüllen sollen. Diese Standards für die Lehrerbildung skizzieren die tragenden Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind. (vgl. ebd.)

Die Qualität schulischer Bildung zu sichern, wird von der KMK als zentrale Aufgabe betrachtet. *„Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen.“* (ebd.) In dem „Kompetenzbereich: Erziehen. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ fordert die KMK unter Kompetenz 4, dass Lehrer die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von ihren Schülern kennen und im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung nehmen sollen. (vgl. ebd.) Nach den Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte während der Ausbildung sollten die Absolventen die folgenden Fähigkeiten erlangen:

⁶⁸ vgl. KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) Abrufbar über:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
Stand: 01.07.2010

- „• *Kennen der pädagogischen, soziologischen und psychologischen Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.*
- *Kennen der etwaigen Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und der Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen.*
- *Kennen der interkulturellen Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.*
- *Kennen der Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.*“ (ebd.)

Die Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte fordern, dass die Absolventen nach der Ausbildung in der Lage sein sollten, Benachteiligungen zu erkennen, pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen zu realisieren, individuell zu unterstützen sowie die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe zu beachten. (vgl. ebd.)

Um die Zahl der Schüler ohne Schulabschluss zu reduzieren, die Anschlussfähigkeit des Hauptschulabschlusses an einen weiterführenden Bildungsgang oder eine Berufsausbildung zu sichern, sowie die Zahl der Ausbildungsabbrecher zu verringern, verabschiedete die KMK im Oktober 2007 einen allgemeinen Handlungsrahmen. Lehrende sollten Begegnungen mit der Arbeitswelt in der Sekundarstufe I intensivieren und darüber hinaus sollte die Ausbildung von Lehrkräften in lerntheoretischer und lernpsychologischer Hinsicht verbessert werden.⁶⁹ Zur gezielten Verbesserung der Qualifizierung der Lerngruppe von Schülern mit Migrationshintergrund und zur Stärkung der Interkulturellen Kompetenz im Umgang mit ihnen ist die Qualität der Lehreraus- und -fortbildung von enormer Bedeutung. Es ist notwendig, dass Sprachförderung und Integration in der Ausbildung bzw. Fortbildung für alle Lehrkräfte als verpflichtende Bestandteile thematisiert werden müssen.⁷⁰ Geeignete Organisationsstrukturen sowie Lehrerbildungsinstitutionen an den Universitäten sind zur professionellen Qualifizierung der Lehrkräfte zu schaffen

⁶⁹ vgl. KMK (2009): „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen. Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa.“ S. 126 Abrufbar über:
http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf
 Stand: 30.05.2010

⁷⁰ vgl. Marincola, F./von Klenck, A./Alexoglou-Patelkos, C./Bernstein, I./Kolatz, K./Riesgo, V. (2007): Statement. In: BMAS (hrsg.): Nationaler Integrationsplan – Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3: Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen. Berlin. S. 70 Abrufbar über:
http://www.bmas.de/portal/930/property=pdf/nationaler__integrationsplan__dokumentation.pdf
 Stand: 15.08.2010

und die entsprechenden Finanzmittel zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus sollen die Möglichkeiten verbessert werden, qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund durch geeignete Anerkennungsverfahren in das Lehrerkollegium einzubeziehen. Die Länder sind mit den von der KMK vorgelegten Standards einverstanden und darüber übereingekommen, sie für die Lehrerbildung einzusetzen bzw. anzuwenden.⁷¹

In ihrem Beschluss „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ fordert die KMK fachbezogene Kompetenzen künftiger Lehrer, die sie in der Lehrerausbildung erwerben sollen sowie beim Abschluss des Studiums nachweisen können müssen.⁷²

Lehrende müssen über anschlussfähiges Fachwissen verfügen; neben Verfügungswissen, Orientierungswissen und Metawissen sollten Studienabsolventen sich ebenfalls anlässlich ihres Einblicks in andere Disziplinen weiteres Fachwissen erschließen und „damit fächerübergreifende Qualifikationen entwickeln.“ (vgl. ebd.) Die Interkulturelle Kompetenz sollte als Schlüsselqualifikation zu den geforderten fächerübergreifenden Qualifikationen zukünftiger Lehrpersonen gehören.

Im Hinblick auf die Herausforderungen in der Lehrerausbildung unterbreitete die Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Deutschland im Jahr 2004 Kerncurriculum-Vorschläge, aus denen abgeleitet werden konnte, wie Interkulturelle Erziehung im Studium als kritische Beschäftigung mit den überlieferten Inhalten und als Vertiefung vorgesehen sein kann. Interkulturelle Erziehung ist in drei von vier Studieneinheiten als spezielles Thema verankert. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 200) Lehramtsstudenten sollen z. B. befähigt werden, „pädagogische Probleme begrifflich einzugrenzen, in ihrem geschichtlichen Kontext zu verstehen und theoretische Ansätze zu differenzieren“ (Studieneinheit 1 und Inhalt des Kerncurriculums)⁷³. Lehrveranstaltungen sollten entsprechend den Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen geplant und durchgeführt werden (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 201), welche da wären:

⁷¹ vgl. KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) Abrufbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf Stand: 01.07.2010

⁷² Aus: KMK (2010): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010) Abrufbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf Stand: 01.07.2010

⁷³ Aus: DGfE (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Abrufbar über: http://www.dgfe.de/bilpol/2004/KC_HF_EW.pdf Stand: 29.06.2010

„Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf.“⁷⁴ Um dies zu realisieren, ist es notwendig, interkulturelle Thematiken in diesen Veranstaltungen zu berücksichtigen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 201) Die Studieneinheit 2 hat „Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte“ zum Inhalt.⁷⁵ In diesem Zusammenhang werden „Differenz und Gleichheit, kulturelle und soziale Heterogenität“ als Arbeitsschwerpunkte empfohlen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 201) Die Studieneinheit 4 „Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen“ behandelt die „Struktur der Erziehungswissenschaft in der Pluralität ihrer Teildisziplinen“. (vgl. ebd.) Es wäre im Rahmen dieser Studieneinheit z. B. möglich, interkulturelle Konzepte bzw. Forschungsansätze einzusetzen. (vgl. ebd.)

6.6 Beispiel: Lehrausbildung an der Universität Hamburg

Die von der Hamburger Kommission Lehrerausbildung empfohlene prioritäre Ausgestaltung ist sowohl hinsichtlich der Multikulturalität und Vielsprachigkeit an den Schulen als auch hinsichtlich der zunehmend lebensbestimmenden Erfahrungen von Relevanz, so z. B.

„ – in der Realisierung von Bildung und Ausbildung

– der beruflichen Karrieren

– der Ausgestaltung von sozialen und individuellen Lebensentwürfen

– der gesellschaftlichen Kommunikation und Beziehungsgestaltung

– der kulturellen Verhältnisse. (...)“ (Hartung/Brügel 2004, S. 103)

Die Handlungskompetenz im Umgang mit der kulturellen und sozialen Heterogenität wird in der Hamburger Lehrerausbildung als eine der grundlegenden Kompetenzen von Lehrern in der heutigen und künftigen Schule betrachtet. In jedem Lehramtsstudiengang und unabhängig von Schulform und Schulstufe wird sie

⁷⁴ vgl. DGfE (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Abrufbar über: http://www.dgfe.de/bilpol/2004/KC_HF_EW.pdf Stand: 29.06.2010

⁷⁵ Aus: DGfE (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Abrufbar über: http://www.dgfe.de/bilpol/2004/KC_HF_EW.pdf Stand: 29.06.2010

gefordert. (vgl. Mebus 2003, S. 170) Während der Lehrerbildung sollten Lehramtsstudenten eine Grundeinstellung der Anerkennung von Verschiedenheit in der Schülerschaft entwickeln sowie sich befähigen, die in der heterogenen Schülerschaft vorhandenen Ressourcen zu erkennen und zu fördern. (vgl. ebd., S. 170) Darüber hinaus sollten sie dazu in der Lage sein, „Beiträge zum Abbau von Barrieren zu leisten, die das Bildungssystem für Schüler traditionell errichtet hat, die dem Bild vom ‚allgemeinen‘ und „ ‚normalen‘ Kind nicht genau genug entsprechen.“ (ebd.) Diese Handlungskompetenz mündet in der Fähigkeit, entspannt, reflektiert und förderlich mit Verschiedenheit auf einer professionellen Ebene umzugehen. (vgl. ebd.) Angesichts sprachlicher, ethnischer und kultureller Heterogenität als Dimension des Kerncurriculums sollte bei der Gestaltung des Lehramts unabhängig von Fach, Schulform und Schulstufe die zunehmende Heterogenität in der Schülerschaft als Bildungsvoraussetzung bei der Durchsetzung von Bildungszielen und Methoden des Lehrens beachtet werden. Angemessen und produktiv mit sozialer und kultureller Heterogenität umzugehen, wird als Fähigkeit der grundsätzlichen Basisqualifikation für jedes Lehramt betrachtet. (vgl. Hartung/Brügel 2004, S. 105)

Diese Reform der Lehrerbildung soll dafür sorgen, dass zukünftige Lehrpersonen die „Verschiedenheit“ als schulalltägliche Herausforderung für das Berufsleben begreifen. Sie sollten während der Ausbildung einander ergänzende Fähigkeiten erwerben:

- „– *Heterogenität als „den Normalfall“ anzuerkennen statt mit homogenen Schülergruppen zu rechnen („Differenzoffenheit“),*
- *die Hürden und Hindernisse zu erkennen, die für die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer spezifischen Bildungsvoraussetzungen im Schulsystem errichtet sind und*
- *die Ressourcen zu erkennen, kontinuierlich zu beobachten und zu fördern, die die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebenslage und Bildungsbedingungen in den Unterricht mitbringen.*
- *Ein alle Erscheinungsformen von Heterogenität durchdringendes Grundproblem ist das der sprachlichen Verschiedenheit. Die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern unterscheiden sich nach sozialer Lage, nach Geschlecht, nach der sprachlichen Herkunft der Familie, nach der physischen oder psychischen Gesundheit u. v. m.*

- *Darum gehören die Berücksichtigung sprachlicher Bildungsvoraussetzungen und die Fähigkeit zur Sprachförderung zu den generellen Anforderungen an das Lehramt. In jedem Unterrichtsfach müssen die sprachlichen Anforderungen, die sich an das Lernen der Sache stellen, berücksichtigt und mit Blick auf eine höchstwahrscheinlich sprachlich heterogene Lerngruppe vermittelt werden. Die hierfür nötigen Kompetenzen werden vor allem in der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung vermittelt. [...] Hieraus ergeben sich folgende Fragestellungen, die bei der Curriculumentwicklung auch in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken zu berücksichtigen sind: [...]*
- *Welche Konsequenzen hat diese Bedingung des Lernens für die Inhalte, die in ihrer Fachrichtung [ihrem Fach] vermittelt werden sollen?*
- *In welchen Teilen des Kerncurriculums und auf welche Weise erfahren die zukünftigen Lehrkräfte von diesen Konsequenzen?*
- *In welchen Teilen der Ausbildung und auf welche Weise werden die zukünftigen Lehrkräfte dazu befähigt, die spezifischen Bildungsvoraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler mitbringen, zu ermitteln und einzuschätzen?*
- *In welchen Teilen des Kerncurriculums und auf welche Weise werden die zukünftigen Lehrkräfte befähigt, heterogene Bildungsvoraussetzungen in Lerngruppen im Unterricht zu berücksichtigen?*
- *Wann und wo in der Ausbildung und auf welche Weise lernen die zukünftigen Lehrkräfte, die Ressourcen zu erkennen, kontinuierlich zu beobachten und zu fördern, die die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebenslage in den Unterricht mitbringen?“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 202)*

Die interkulturelle Dimension sollte somit auch in alle weiteren Themenfelder des Lehramtsstudiums in der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung als mit inbegriffen verstanden werden. (vgl. ebd., S. 203)

Die reformierten Kerncurricula bewirken, „dass alle Beteiligten in den Ausbildungsprozessen die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität erkennen, als Voraussetzungen für ihr professionelles Handeln anerkennen und kompetent nutzen können.“ (vgl. Hartung/Brügel 2004, S. 106)

Neben der Lehrerausbildung hat das Hamburger Schulgesetz auch auf die schulische Heterogenität reagiert.

6.7 Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung – Konzepte und Modelle

Anhand des Dossiers Nr. 60 der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK und des Qualifikationskatalogs „*European Network for Intercultural Teacher Training*“ entwickelten Lanfranchi und andere Wissenschaftler das Standardcurriculum zur Interkulturellen Erziehung (IKP-Standardcurriculum), welches sich als relevantes Postulat bzw. Kriterium der Lehrerbildung in der multikulturellen Gesellschaft auf die sprachlichen und kulturellen Anforderungen bezieht und aufzeigt, was Lehrer im Umgang mit der zunehmenden Heterogenität an den Schulen benötigen. (vgl. Lanfranchi 2008, S. 245) Diese Konzepte erschienen erstmals in den „interkulturellen Studien 13“ im Jahr 2002.

Mit dem Forschungsthema ‚Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung‘ beschäftigt sich ebenfalls Allemann-Ghionda, um Antworten auf zwei Fragen zu finden: „welche Standards müssen gemäß den pädagogischen Anforderungen festgelegt werden“ und „welches Wissen und welche Kompetenzen gehören dazu, wenn die Standards erreicht werden sollen.“ (Allemann-Ghionda 2006, S. 249) Fokussiert auf den Beitrag der Erziehungswissenschaft, konzipierten die oben erwähnten Forscher Standards und Kompetenzen angesichts der konstruktiven Auseinandersetzung mit der Pluralität. (vgl. ebd., S. 250 f.) In der vorliegenden Arbeit werden die „Standards der Interkulturellen Erziehung“ mit der Formulierung „Standards der IKE“ abgekürzt.

Seit Jahren werden in den wissenschaftlichen Debatten allerdings noch weitere Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung herausgegeben, z. B. die „Hamburger Lehrerbildung“ die sich angesichts der pädagogischen Anforderungen mit der Professionalität der Lehrpersonen in der heutigen Gesellschaft auseinandersetzen. Jedoch konzentriert sich die vorliegende Arbeit aufgrund des begrenzten Umfangs lediglich auf die genannten zwei Konzeptionen zur Interkulturellen Erziehung, die im Rahmen der Erziehungs- sowie Bildungswissenschaft in der Lehrerbildung empfohlen wurden.

Sowohl das IKP-Standardcurriculum als auch die Standards der IKE operieren sowie interpretieren Interkulturelle Kompetenz in verschiedenen Teilkompetenzen/Teilstandards in der Lehrerbildung:

Interkulturelle Erziehung wird im IKP-Standardcurriculum in sechs Teilkompetenzen ausgelegt, nämlich:

1. *Differenz,*
2. *Kommunikation und Antirassismus,*
3. *Didaktik, Integration und Schulerfolg,*
4. *Mehrsprachigkeit,*
5. *Elternkooperation,*
6. *Übergang ins Berufsleben.* (vgl. Lanfranchi 2008, S. 246 f.)

Das IKP-Standardcurriculum konkretisiert unter diesem Curriculumbereich die entsprechende Leitidee sowie spezifischen Lernbereich, Fragestellungen, Standards und Methoden.

Allemann-Ghionda kennzeichnet in den Standards der IKE die Kumulation der Interkulturellen Erziehung in fünf Teilstandards. Die Bezeichnung dieser Teilstandards kann zugleich auch als deren Beschreibung verstanden werden. Sie lauten:

1. *Qualifikation für das Arbeiten in einer Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen, welche von den Auswirkungen der Globalisierung geprägt sind;*
2. *Qualifikation für eine pädagogische Tätigkeit in einem Bildungswesen, das europäisiert, internationalisiert und interkulturalisiert wird oder werden soll;*
3. *Qualifikation für das Unterrichten in Klassen, die meistens mehrsprachig und soziokulturell heterogen sind;*
4. *Qualifikation für das Unterrichten nach Lehrplänen, welche zunehmend die interkulturelle Dimension und internationale Gesichtspunkte integrieren;*
5. *Qualifikation für die Bereitschaft, sich periodisch in pädagogischer und fachdidaktischer Hinsicht umzuorientieren, um den Konsequenzen von Reformen folgen und an der Schulentwicklung mitwirken zu können.* (Allemann-Ghionda 2006, S. 251 ff.)

Im folgenden Absatz werden die Teilkompetenzen nach der Empfehlung von Lanfranchi sowie von Allemann-Ghionda dargestellt und verglichen.

Differenz: An den multikulturellen Schulen bzw. in den heterogenen Schulklassen müssen Lehrpersonen in der Lage sein, authentische soziokulturelle Differenzen wahrzunehmen und „sie gleichzeitig in ihrer Bedeutung [zu] relativieren“, um eine gewisse Balance „zwischen Stereotypisierung und Gleichmacherei“ zu halten. (vgl.

Lanfranchi 2008, S. 248) Lanfranchi interpretiert auf dieser Grundlage im IKP-Standardcurriculum den Umgang mit soziokulturellen Differenzen als die Fertigkeit, „sich als Person und Lehrperson in Schule und Gesellschaft zu situieren.“ (vgl. ebd., S. 246) Das heißt, dass ein Lehrer ein Bewusstsein für soziokulturelle Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede sowohl innerhalb als auch zwischen sozialen Systemen entwickeln soll. Darüber hinaus sollte man die Differenzen relativieren, die Dynamik von Globalisierungsprozessen erkennen bzw. Werte und Normen pluralisieren. (vgl. ebd., S. 247) Standard dieser Teilkompetenz ist das Erkennen einer Migrationssituation. Der Lehrer muss ein Bewusstsein für soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen Systemen entwickeln, auf dieser Grundlage Ressourcen und Probleme multikultureller Schulen analysieren, im Schulalltag reflektiert agieren können sowie in seiner Tätigkeit ein Gleichgewicht zwischen zwei Extremen der Überbetonung soziokultureller Differenzen und deren Verleugnung finden. (vgl. ebd.) Der erste Teilstandard in den Standards der IKE fokussiert ebenfalls die Arbeit in der globalisierten Gesellschaft und in den Bildungsinstitutionen. Allemann-Ghionda ist ebenso der Überzeugung, dass Lehramtsstudierende in diesem Lernbereich wirtschaftliche und soziokulturelle Ursachen der Globalisierung bzw. deren Auswirkungen, Begleiterscheinungen kennenlernen und Kenntnisse über soziologische Aspekte der Migration gewinnen sollen. (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S. 252)

Kommunikation und Antirassismus: Die zukünftigen Lehrpersonen benötigen nach Auffassung von Lanfranchi die Fertigkeit zur kulturellen Begegnung bzw. zum Erkennen von Denkmustern und Wertevorstellungen, damit sie in einem sicheren emotionalen Rahmen mit „Fremden“ kommunizieren können. (vgl. Lanfranchi 2008, S. 249) Es sei die Grundlage, „um ein ‚Fallverstehen‘ im schulischen Umfeld zu ermöglichen und somit institutionelle sowie eigene Formen der Diskriminierung und des Rassismus zu verhindern.“ (ebd.) Vor diesem Hintergrund schlägt er im IKP-Standardcurriculum „*Kommunikation und Antirassismus*“ als eine Teilkompetenz vor, dass sich Lehramtsstudierende befähigen sollten, „über sich selbst zu reflektieren, um mit ‚Fremden‘ adäquat interagieren zu können“ (vgl. Lanfranchi 2008, S. 248), etwas, was auch die Standards der IKE zum Inhalt haben. Dies betrifft zwei Lernschwerpunkte, so soll nämlich erstens die Fertigkeit erworben werden, „mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen“. (vgl. ebd.) Zweitens soll erreicht werden, gegen

Diskriminierung bzw. Rassismus vorzugehen und die Konflikte konstruktiv zu verarbeiten. (vgl. ebd.)

Didaktik, Integration und Schulerfolg: Bei einer heterogenen Klassenzusammensetzung sind Lehrpersonen gefordert, die in der Lage sind „Leistung zu erfassen, zu interpretieren und unter Kontrolle eigener Erwartungshaltungen zu urteilen.“ (vgl. ebd., S. 251) Im IKP-Standardcurriculum wird diese Kompetenz als „Didaktik, Integration und Schulerfolg“ bezeichnet. (vgl. ebd., S. 250) Hier sollte das Lernziel erreicht werden, im Unterricht Schüler zu integrieren und beim Lernen „mittels Fördern und Fordern“ zu unterstützen. (vgl. ebd.) Teilstandard 4 der Standards der IKE richtet sich gleichfalls auf die Fachdidaktik, um die „interkulturelle Dimension und internationale Gesichtspunkte“ zu integrieren. (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S. 253) Das IKP-Standardcurriculum erläutert die methodisch-didaktische Fertigkeit im Umgang mit Heterogenität folgendermaßen:

- „- *Erfassen, Interpretieren, Bewerten und Beurteilen von Leistungen und individuellen Lernprozessen;*
- *Unterricht an die Voraussetzungen der besonderen Schülerpopulation anpassen;*
 - *Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen;*
 - *Den Unterricht unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration aller Kinder gestalten;*
 - *Förderung der Zusammenarbeit im Team und Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten.“* (Lanfranchi 2008, S. 250)

Mehrsprachigkeit: Sowohl in den Standards der IKE als auch im IKP-Standardcurriculum wird auf „Mehrsprachigkeit“ Wert gelegt (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S. 252), weil sprachfördernde Unterrichtsgestaltung den Erwerb der Erst- und Zweitsprache begünstigt und sich positiv auf die Leistung in allen Fächern auswirkt. (vgl. Lanfranchi 2008, S. 253)

In diesem Lernbereich sollten Studierende eine eigene multilinguale Identität ausprägen und „den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse“ öffnen. (vgl. ebd., S. 252) Erlernt werden sollte weiterhin die Fertigkeit, „den Unterricht gemäß dem Prinzip der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten.“ (vgl. ebd.) „Sprachfördernde Unterrichtsgestaltung“ ist ebenso ein Lernschwerpunkt. (vgl. ebd.)

Elternkooperation: Da die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund von „diskrepanten Botschaften, Erwartungen und Ansprüchen in ihren Lebenswelten“ beeinflusst wird (vgl. Lanfranchi 2008, S. 254), hat die Teilkompetenz

„Elternkooperation“ im IKP-Standardcurriculum eine große Bedeutung. Das heißt, dass es notwendig sei, „die Eltern in das schulische Geschehen“ einzubinden. (vgl. ebd., S. 253) Die Zusammenarbeit mit Eltern unterschiedlicher kultureller Hintergründe, die „Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern“ und das „Fördern von Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsrecht strukturell Benachteiligter“ wurden als Lernschwerpunkte bezeichnet. (vgl. ebd.) Allemann-Ghionda erfasste diese Teilkompetenz unter Teilstandard 3 innerhalb der „Standards der IKE“. (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S. 252)

Übergang ins Berufsleben: Im Vergleich zu einheimischen Schülern nehmen Schüler mit Migrationshintergrund bei dem Zugang zu Ausbildungsplätzen weiterhin meist die Rolle des Verlierers ein. (vgl. Neumann 2004, S. 33) Vor diesem Hintergrund wird der „Übergang ins Berufsleben“ mit der Leitidee, Schüler bei der Berufswahl zu betreuen, als Teilkompetenz im IKP-Standardcurriculum benannt. (vgl. Lanfranchi 2008, S. 254) In diesem Lernbereich ist es notwendig, die Bedeutung der Arbeit bzw. des Berufs und auch das Berufsbildungssystem in den Herkunftsländern bzw. in Deutschland zu kennen. Studierende sollten darüber hinaus Strategien besitzen, „die den Schüler(inne)n berufliche Perspektiven eröffnen.“ (vgl. ebd., S. 255) In den Standards der IKE wird dieser Lernbereich nicht erwähnt.

Dieser Vergleich zeigt deutlich, dass die Standards der IKE und das IKP-Standardcurriculum sich in mehreren Lernbereichen in Bezug auf Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung überschneiden. Allerdings wurden die jeweiligen Teilkompetenzen im IKP-Standardcurriculum durch Leitideen, Lernbereiche, Fragestellungen, Standards, Begründungen sowie Methoden detailliert beschrieben und sind somit für die Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung nützlicher und besser einsetzbar. Vor diesem Hintergrund wird das ICH-Standardcurriculum von Lanfranchi als Grundlage der vorliegenden Arbeit verwendet.

Diese zwei Empfehlungen sind die inhaltlichen Konzepte zur Interkulturellen Erziehung. Wie bzw. in welcher Form Interkulturelle Erziehung in den lehrerbildenden Institutionen gestaltet werden sollte bzw. wie diese Konzepte in die Lehrpläne eingebettet werden sollten, müssten die Einrichtungen bzw. Hochschulen je nach eigener Sachlage jedoch individuell planen. (vgl. Lanfranchi 2008, S. 245)

„Die Lehrer und Lehrerinnen sind die Antriebskräfte der Bildung und ihre berufliche Entwicklung ist ein wesentlicher Faktor für die Wahrung der Qualität der Bildungssysteme.“

- Angel Gurriá⁷⁶

7 Interkulturelle Kompetenz als pädagogische Professionalität: zum aktuellen Forschungsstand

Weltweit durchgeführte Untersuchungen zum Thema ‚Interkulturelle Kompetenz als pädagogische Professionalität im Umgang mit schulischer Heterogenität‘ zeigen die Wertschätzung gegenüber der pädagogischen Professionalität in den multikulturellen und globalisierten Gesellschaften auf. Die empirischen Untersuchungen spiegeln wider, wie Lehramtsstudierende sowie Lehrpersonen eigene Professionalität einschätzen und wie sie in der Schulpraxis mit heterogenen Kontextbedingungen umgehen.

Zunächst sollen die Ergebnisse repräsentativer empirischer Forschungen in diesem Fachbereich (von der OECD durchgeführte internationale TALIS-Forschungen, Forschungen in Österreich und in Deutschland) exemplarisch dargestellt werden.

⁷⁶ Aus: Bildungsspiegel (2009): Lehrerbildung in Europa: Werden die Lehrkräfte ausreichend fortgebildet? Abrufbar über: <http://www.bildungsspiegel.de/aktuelles/lehrerbildung-in-europa-werden-die-lehrkraefte-in-europa-ausreichend-fortgebildet.html?Itemid=262> Stand: 30.07.2011

7.1 Internationale Forschung

Verschiedene internationale Forschungsarbeiten untersuchen Interkulturelle Kompetenz als Herausforderung der heutigen Lehrpersonen. Teaching and Learning International Survey (TALIS⁷⁷) ist die erste internationale Untersuchung, die die Arbeitsbedingungen von Lehrern und die Lernumgebung in den Schulen im Blickpunkt hat. (vgl. OECD 2009, S. 18) Ziel der TALIS-Untersuchung ist es, Länder mittels Entscheidungen der realen Politik dahin gehend zu unterstützen, die Bedingungen zur effektiven Schulung zu fördern. (vgl. ebd.) Österreichische Wissenschaftler fokussieren ebenfalls auf die Diversität im Schulalltag. Das Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien hat im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) unter der Leitung von Fillitz das Projekt „interkulturelles Lernen in der Praxis: eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich“ durchgeführt. (vgl. Binder 2002, S. 422)

7.1.1 Internationale empirische Untersuchung: TALIS

Die TALIS-Forschung wurde zwischen 2007 und 2008 in Mitgliedsländern der OECD und Partnerländern durchgeführt. (vgl. OECD 2009, S. 18) Sie richtet die Aufmerksamkeit auf Lehrende in der Sekundarstufe I bzw. die Direktoren der Schulen und bemüht sich, politisch relevante Daten sowie Analysen über die folgenden wesentlichen Aspekte der Schulbildung zu erarbeiten:

- „- *the role and functioning of school leadership;*
- *how teachers' work is appraised and the feedback they receive;*
- *teachers' professional development; and*
- *teachers' beliefs and attitudes about teaching and their pedagogical practices.*”
(ebd.)

In jedem der 23 teilnehmenden Länder wurden für die Umfrage 200 Schulen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. An jeder Schule wurden Fragebögen an den Schulleiter und 20 zufällig ausgewählte Lehrer ausgegeben. Das Ausfüllen der

⁷⁷ Die Beteiligung Deutschlands an dem Projekt wurde von der Kultusministerkonferenz abgelehnt.

Fragebögen dauerte jeweils etwa 45 Minuten – dies war sowohl in Papierform als auch online möglich. Insgesamt ca. 90.000 Lehrer, die mehr als 2 Millionen Lehrer in TALIS-Ländern vertraten, nahmen an dieser Untersuchung teil. (vgl. Jensen 2010, S. 66)

TALIS befragte die Lehrenden zu den Bedürfnissen der Berufsentwicklung in acht verschiedenen Bereichen:

„classroom management practices; knowledge and understanding of teachers’ main subject field; knowledge and understanding of instructional practices in their main subject field; a development or training plan to improve their teaching; teaching students with special learning needs; handling of student discipline and behavior problems; teaching students in a multicultural setting; and the emphasis on improving student test scores.“ (OECD 2009, S. 159)

Die TALIS-Forschung schlussfolgert, dass ein Drittel von Lehrern über einen hohen Bedarf an einer Fertigkeitserweiterung im Bereich Interkultureller Kompetenz (teaching in a multicultural setting) berichten. Lediglich weniger als ein Fünftel von Lehrern glauben, dass sie keine Berufsentwicklung in diesem Bereich benötigen. (vgl. Jensen 2010, S. 68 und vgl. Steiner-Khamsi 2010, S. 31)

Die Nachfrage für diese Art von Weiterbildung ist in Irland und Italien am größten. In Brasilien und Malaysia sind über 30% der Lehrenden der Meinung, dass Lehrer in beruflicher Entwicklung eine Aneignung Interkultureller Kompetenz benötigen. (vgl. Jensen 2010, S. 68)

Da die TALIS-Forschung nicht untersucht hat, aus welchen Gründen die Lehrenden diesen Entwicklungsbedarf sehen, so ist es nicht möglich, warum sie diese Kompetenz nicht benötigen. (ebd., S. 70) Wie jedoch eine Reihe von OECD-Berichten darstellen, wird das Thema Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund und Menschen mit besonderen Lernbedürfnissen in vielen Ländern bereits berücksichtigt. Lehrer sollen in der Lage sein, die Fachdidaktik entsprechend der Anforderungen einzusetzen, demzufolge ist es ein wenig erstaunlich, dass nur ein relativ niedriger Anteil der befragten Lehrenden in ihren Aussagen der Bedeutung des Lehrens in einem kulturell heterogenen Umfeld und des Unterrichtens von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen eine mittlere bis hohe Bedeutung beimisst. (vgl. OECD 2009, S. 153) Vermutlich hat dieser Anteil der befragten Kollegen Schwierigkeiten mit der Heterogenität im Schulalltag oder sie möchten eventuell doch, sobald sie die Bedeutung der Interkulturellen Kompetenz erkannt

haben, die eigene Fachdidaktik nachhaltig effektiv verbessern. (vgl. Jensen 2010, S. 70)

In der TALIS-Forschung werden die relevante quantitative Analyse für Lehrende und Schulleiter erläutert. Diese Analyse unterscheidet sich von anderen Untersuchungen wegen des quantitativen Charakters und der internationalen datengestützten Ansichten und Berichte von Lehrenden und Schulleitern. (vgl. ebd., S. 82)

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass eine Kompetenzerweiterung der Lehrenden in Bezug auf Interkulturelle Kompetenz dringend zu realisieren ist. Der Entwicklungsbedarf der Lehrenden ist ein klares Signal der Notwendigkeit für eine wirksame berufliche Entwicklung (vgl. ebd., S. 70) und sollte von Bildungspolitikern als zu schließende Lücke in der Lehreraus- und -weiterbildung betrachtet werden. (vgl. ebd., S. 84) Für diese Mechanismen ist es erforderlich, folgende Daten herauszuarbeiten: *„information on teachers’ developmental needs and created programmes and implementation strategies that address these needs.“* (ebd.)

7.1.2 Forschungsstand in Österreich

Die Forschungsstudie „interkulturelles Lernen in der Praxis: eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich“ wurde von mehreren Forschern an 18 Schulen in Wien und Niederösterreich (AHS und HS⁷⁸) zwischen 1999 und 2000 durchgeführt. (vgl. Binder 2002, S. 422; vgl. Fillitz 2007, S. 63; vgl. Edelmann 2008, S. 55) Die Studie untersucht gezielt, „ob und wie interkulturelles Lernen in der Praxis umgesetzt wird, und wenn nicht, warum nicht.“ (Binder 2002, S. 422)

Mitarbeiterinnen des Projekts besuchten sechs Wochen lang den Unterricht in einer vorher spezifizierten Klasse der 8. Schulstufe. In diesen sechs Wochen wurde täglich anhand eines Beobachtungsleitfadens protokolliert. Zu diesem Material sprachen die Forscher zusätzlich noch „mit den DirektorInnen der jeweiligen Schulen sowie mit den Klassenvorständen und noch zwei weiteren Lehrkräften der beobachteten Klasse“ (ebd.) Lehrende und deren Direktoren wurden durch ein Interview explizit befragt, „wie sie interkulturelles Lernen verstehen.“ (vgl. ebd., S. 428)

⁷⁸ In der vorliegenden Arbeit werden die Originalabkürzungen des Forschungsberichts zitiert. AHS bedeutet Allgemeinbildende Höhere Schule und HS meint Hauptschule.

Die Schlussfolgerung dieser Forschungsstudie ist, dass die Fähigkeit des Profitierens von anderen Kulturen sehr relevant ist. „(...)Voneinander lernen und einander kennen lernen (...)“ gehört zum interkulturellen Lernen. (vgl. ebd.) Die befragten Lehrer und Schulleiter bekräftigten, dass „Toleranz“ gefördert werden müsse. Vom Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ hätten einige Kollegen noch nie gehört. (vgl. ebd., S. 429) In Österreich wurden „weder konkrete Lehr- und Lernziele formuliert noch die Aneignung von Interkultureller Kompetenz während der LehrerInnenausbildung ausreichend berücksichtigt.“ (ebd.) Da sie während des Studiums nicht ausreichend auf eine kulturelle Heterogenität der Schülerschaft vorbereitet wurden, bewerteten fast alle Befragten ihre Ausbildung negativ. (vgl. ebd., 430) „Fehlender Praxisbezug wurde vor allem bei der universitären Ausbildung bemängelt“, betonten die befragten Kollegen. (vgl. ebd.) Sie sind der Meinung, dass interkulturelles Lernen in der Lehrerausbildung eine wichtige Rolle spielen müsse, um Unterricht interkulturell gestalten zu können. (vgl. ebd.) Der Erwerb der Interkulturellen Kompetenz sei als „eine Auseinandersetzung mit Lebendentwürfen in der Migration besonders wichtig.“ (vgl. ebd.) Entsprechende Schwerpunktsetzung im interkulturellen Lernen heißt, dass man sich mit authentischen Situationen im Schulalltag auseinandersetzt. (vgl. ebd.) „Dabei bildet das Erlernen und Üben des Umgangs mit kulturellen und geschlechtsspezifischen Differenzen bei Eltern und SchülerInnen einen festen Bestandteil des Unterrichts.“ (ebd.)

Auf der einen Seite erklärt die überwiegende Mehrheit der Befragten ihre Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen. Auf der anderen Seite können Seminare häufig wegen mangelnden Interesses der Teilnehmer nicht effektiv ausgestaltet werden. (vgl. ebd., S. 431) Mehrsprachigkeit wird von den befragten Kollegen als ein Qualitätskriterium verstanden, wobei aber die Bedeutung der Förderung der Erstsprache berücksichtigt werden müsse. Das Forschungsergebnis bestätigt, dass sich „je nach ‚kultureller Kompetenz‘ der LehrerInnen in deren Unterrichtsstunden entweder zahlreiche Gelegenheiten und Anknüpfungspunkte für einen intensiven kulturellen Austausch innerhalb der Klasse ergaben, oder aber die Gelegenheiten wurden eben nicht wahrgenommen.“ (ebd., S. 432)

7.2. Nationale Forschung

Obwohl sich Deutschland nicht an der ersten internationalen TALIS-Forschung beteiligt hat, wurde es durch die Bemühungen der GEW dennoch ermöglicht, eine äquivalente Studie mit dem Titel „TALIS (GEW)-Deutschland“ durchzuführen.⁷⁹ Diese Forschungsstudie hat das Ziel, „einen Einblick in die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften sowie Schulleiterinnen und Schulleitern zu erhalten, um relevante Qualitätsindikatoren für Unterricht und Lernen zu entwickeln und Modelle für effektive Schulen zu kreieren.“ (ebd.)

Deutsche Lehrpersonen und Schulleiter wurden wie in der internationalen TALIS-Untersuchung über Onlinebefragungsinstrumente befragt. (vgl. ebd., S. 3)

In der Schlussfolgerung der TALIS (GEW)-Deutschland wird aufgeklärt, dass die Lehrerausbildung und die Lehrerfortbildung in Deutschland intensiv berücksichtigt werden sollten. (vgl. ebd., S. 22) „Inhaltlich muss in der Lehrerbildung dem Thema Heterogenität hohe Priorität eingeräumt werden.“ (ebd.)

Auch hier wird deutlich, wie schon in der Schlussfolgerung in der internationalen TALIS-Forschung aufgezeigt wurde, dass die deutschen Lehrpersonen wie auch die Lehrenden in anderen Ländern es während der Ausbildung vermissen, sich mit Heterogenität auseinanderzusetzen, damit sie sich befähigen können, mit der Herausforderung im Schulalltag professionell umzugehen.

Zum Thema Heterogenität forscht in Deutschland bereits eine Reihe von Wissenschaftlern. Um die mangelnde Interkulturelle Kompetenz der Lehrer in Deutschland zu erläutern, wird im Folgenden die bereits im Kapitel 5.4 der vorliegenden Arbeit erwähnte empirische Forschung von Bender-Szymanski, ausführlich dargestellt. In dieser Forschungsarbeit liegt der Fokus auf der Gruppe der Lehrenden, die nach dem Referendariat frisch in den praktischen Lehrberuf einsteigen, und darauf, wie sie den Umgang mit Heterogenität üben. Das Projekt zieht die Schlussfolgerung, dass „Die Hälfte der von uns befragten Schulleiter den mangelnden Schulerfolg der Schüler mit Migrationshintergrund auf eine generell unzureichende universitäre Vorbereitung der Lehrer auf die kulturelle Heterogenität der Schule

⁷⁹ vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2009): Wirksame Lehr- und Lernumgebungen schaffen. Erste Ergebnisse von TALIS (GEW)-Deutschland. ISS e. V. & GEW, Frankfurt am Main. S. 2 Abrufbar über: http://www.gew.de/Binaries/Binary50253/3_GEW_First_Results_deck.pdf Stand: 20.06.2011

zurückführt.“ (Bender-Szymanski 2007, S. 173) Dieses überraschende Resultat wird in der qualitativen Längsschnittuntersuchung unter jungen Lehrern aufgezeigt. (vgl. ebd.)

Rund 50% der befragten Lehrenden im jungen Alter geben bei den Umfragen an, dass sie die kritischen Ereignisse, die sie am Anfang der Berufstätigkeit erlebt haben, nach Misserfolgen den eigenen Ansprüchen entsprechend förderlich verarbeiten. (vgl. ebd.)

Während ihrer Arbeit bemühen sich junge Kollegen sowohl darum, massive emotionale Betroffenheit zu überwinden, als auch darum, sich von einem generalisierenden Kulturkonzept kritisch-reflektiv zu entfernen, um „kulturgebunden interpretiertes bereichs- und situationsspezifisches Deutungs- und Bedeutungswissen der Schüler“ zu gewinnen, sich mit den eigenen Deutungs- sowie Handlungsmustern zu konfrontieren und „individuelle Abweichungen“ zu erkennen. (vgl. ebd.) „Die Lehrer relativieren ihre eigenen Sichtweisen und erkennen sich als Mitverursacher der Konflikte, weil sie sich unreflektiert den als eigenkulturell interpretierten Deutungsmustern entsprechend verhalten haben.“ (vgl. ebd., S. 174) Sie nutzen die vom Staat geschützte pädagogische Freiheit, um Konflikte angemessen zu bewältigen. Darüber hinaus ändern sie ihr eigenes Handeln und übernehmen die Verantwortung bei der Moderation und Lösung von Kulturkonflikten. Sie setzen sich mit der Vielfalt ihres Kulturrepertoires auseinander. (vgl. ebd.) Sie setzen Maßnahmen ein, mit denen sie den Erfolg haben, „einen schonenden Interessenausgleich zwischen allen Beteiligten“ zu schaffen, wobei die befragten Lehrenden differenzierte kulturelle Orientierungen zusammenzufügen versuchen. (vgl. ebd.) Sie erkennen die Koexistenz unterschiedlicher kultureller Orientierungen und bereiten so neue Erfahrungs- und Dialogräume für alle Beteiligten vor, z. B. ändern sie ihre eigenen Lehr- und Lernziele. (vgl. ebd.) „Ursprüngliche Lehr- und Lernziele erhalten den Status von Unterzielen; neue Oberziele orientieren sich an qualitativ neuen Lernkonzepten.“ (ebd.) Sie entwickeln außerdem neue Methoden und versuchen fremde Orientierungen in ihr Handlungsrepertoire zu integrieren. (vgl. ebd., S. 174 f.) Wie das Ergebnis dieser Studien aufzeigt, erkennen junge Kollegen erst durch die im Schulalltag gesammelten interkulturellen Erfahrungen die Notwendigkeit der stärkeren intranationalen Differenzierung sowie Individualisierung im Unterricht. (vgl. ebd., S. 175) Ein „erklärtes Ziel“ des Lehrertrainings soll ihrer Meinung nach sein, „konstruktiv mit Heterogenität umzugehen.“ (vgl. ebd.)

Die andere Gruppe der befragten Lehrenden schrieb die Ursachen einer mangelnden Einsicht der Schüler zu. Nach ihrer Sicht gründen die Ursachen auf Defiziten, und zwar bei den intellektuellen Fähigkeiten und der psychischen Verfassung von Schülern mit Migrationshintergrund, „weil sie permanenten und unverarbeiteten Kulturkonflikten ausgesetzt seien und eine mangelnde Fähigkeit zur Sozialisation in die deutsche (Schul-)Kultur“ aufweisen. (ebd.) Da man eigene kulturelle Orientierungen als Bewertungsmaßstab verwendet, ist Bender-Szymanski der Auffassung, dass diese Defiziterklärungen meistens auf „Vermutungen und Generalisierungen“ beruhen. (vgl. ebd.)

Die befragten Schulkollegen geben sich auch Mühe, so das Forschungsergebnis, „den eigenen Konflikt zwischen ihren moralischen Ansprüchen und ihren einseitigen Anpassungsforderungen zu bewältigen.“ (ebd.) Zum einen sind sie nach eigener Auffassung „offen für Fremdes, kompromissbereit und tolerant“ und unterstreichen ihre Änderungsbereitschaft. Zum anderen jedoch beklagen sie „die mangelnde Anpassungsbereitschaft der Schüler mit anderen kulturellen Orientierungen“. (vgl. ebd., S. 176 f.) Nur wenn Schüler mit heterogenem Hintergrund „ihre Änderungsresistenz“ aufgeben, betonten diese Kollegen, könnten die kulturellen Konflikte im Schulalltag beseitigt werden, „ob es ‚passt oder nicht‘“. (vgl. ebd.) Sie sehen zunehmende Schwierigkeiten bei Kulturbegegnungen im Schulalltag, die bewältigt werden sollten. (vgl. ebd.)

Das in dem Forschungsbericht ausführlich dargestellte Ergebnis verdeutlicht, welchen konkreten Schwierigkeiten sowie Problemen manche Kollegen im Schulalltag begegnen. Der Mangel an Interkultureller Kompetenz und die vorhandenen Defizite der Handlungsfertigkeiten im Umgang mit Heterogenität sind grundsätzliche Ursachen dafür. Diese Defizite wurden auch durch die Ergebnisse der empirischen Forschung von Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe und Krämer bestätigt.

Acht von neun befragten Lehrenden äußern, dass sie es als angenehm empfinden, „wenn sogenannten Problemkindern geholfen werden konnte oder diese die Klasse verlassen hatten.“ (Allemann-Ghionda/Auernheimer/Grabbe/Krämer 2006, S. 254)

Zwei Drittel der befragten Lehrenden begrüßen das Beurteilungssystem sowie die Notengebung in der Bildung, haben jedoch Schwierigkeiten, die Leistung von Migrantenkindern mit eingeschränktem Sprachvermögen zu beurteilen. (vgl. ebd., S. 255) Für einige Lehrende ist es nicht einfach, „zwischen Sprachverständnis und

Leistungskompetenz zu unterscheiden.“ (ebd., S. 256) Folgende Probleme bei der Leistungsbeurteilung wurden von diesen Lehrenden betont:

- „- Die Gefahr der Vergabe von ‚pädagogischen‘ Noten, so genannten ‚Mitleidnoten‘;
- Migrantenkinder seien öfter verhaltensgestört als deutsche (Begründung: häufige Klassenwiederholungen, Sonderschulüberweisungen);
- Migrantenkinder hätten oft Bildungslücken durch Lebensbelastungen wie Krieg und Flucht;
- Migrantenkinder seien wegen kultureller Rollenzuschreibungen (Verhalten der Jungen gegenüber weiblichen Lehrpersonen; Bildungserwartungen der Eltern an Mädchen) kaum in das deutsche Schulsystem zu integrieren;
- Migrantenkinder hätten auch unabhängig vom Sprachvermögen generelle Verständnisprobleme.“ (ebd.)

Die Grundschulempfehlung für die weitere Schullaufbahn/Schulform gehört grundsätzlich zum wichtigsten Teil der Leistungsbeurteilung. Während der Durchführung dieser Studie stellten die befragten Lehrenden Bildungsprognosen für insgesamt 68 Schüler auf, die sich darauf beziehen, auf welche Schulform diese Schüler nach der Grundschule übergehen werden. (vgl. ebd.) Nach diesen Prognosen erhalten deutsche Kinder gegenüber Migrantenkindern spürbar häufiger eine Grundschulempfehlung für ein Gymnasium, dagegen werden Migrantenkinder doppelt so häufig wie deutsche Kinder für eine Hauptschule empfohlen. (vgl. ebd., S. 257) Die Mehrheit der Befragten ist der Überzeugung, dass „Sprachkenntnisse, logisches Denken, Fleiß, eigenständiges Arbeiten, Sozialverhalten und der Schulbesuch der Geschwister“ die wesentlichen Bildungsperspektiven darstellen. Jedoch spielt das „Elternhaus“ für die befragten Lehrenden die wichtigste Rolle. (vgl. ebd.) Eine Lehrperson hat während des Interviews u.a. berichtet, dass über einen Jungen mit deutschem Vater und marokkanischer Mutter die folgende Bildungsprognose erstellt wurde: „Er könnte die Realschule schaffen, wird aber wegen seiner Familie zur Hauptschule gehen müssen.“ (ebd.)

Diese Aussage stellt aber keinen Einzelfall dar. Ein weiterer Junge, der aus einer Sinti-Familie stammt, ist nach Meinung des Lehrers hochbegabt, der das Gymnasium leicht schaffen könne, durch seine Familie jedoch wohl „keine Chance“ haben würde. (vgl. ebd.) Gomolla und ihre mit ihr zusammen forschenden Kollegen bewerten die Beurteilungsfertigkeit der befragten Lehrenden in diesem Sinne als „nicht immer plausibel.“ (vgl. ebd., S. 258)

Wie das Forschungsergebnis verdeutlicht, verläuft die Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden nicht reibungslos. Da die überwiegende Mehrheit der befragten Kollegen in monologischer Umgebung aufgewachsen ist, erweist es sich für sie wirklich als schwierig, „sich in die Lernsituation und die Fähigkeiten von mehrsprachigen Migrantenkindern hineinzudenken.“ (vgl. ebd., S. 260) Unter Sprachkompetenz versteht man wissenschaftlich mehr als die Fertigkeit fehlerfreien Schreibens bzw. Sprechens. Doch konzentrieren sich alle befragten Kollegen ausschließlich auf korrekte Grammatik und Rechtschreibung bei der Beurteilung der Sprachkompetenz. (vgl. ebd.) Dieses Verständnis von Sprachkompetenz bezeichnen Gomolla und Kollegen als „Vorurteile und unzureichendes Wissen über die sprachliche Lebenswelt des Kindes“, was das erforderliche Verständnis von Sprachkompetenz stark einschränkt. (vgl. ebd.) Bedauerlicherweise waren nur zwei von neun befragten Lehrenden in der Lage, „ausführliche Angaben zur sprachlichen Lebenswelt ihrer Schüler/innen zu machen.“ (vgl. ebd.) Viele der Befragten geben an, dass sie lediglich negative Vorstellungen von Migrantenkindern bzw. Mehrsprachigkeit hegen. (vgl. ebd.)

8 „Gute“ Schulen Deutschlands – Der Deutsche Schulpreis

Wie die Ergebnisse empirischer Forschungen aufzeigen, besteht an den „normalen“ Schulen ein Zusammenhang zwischen Bildungs(miss)erfolg und sozialem Hintergrund der Schülerschaft. Darüber hinaus besteht weiterhin der Bedarf des Ausbaus professioneller Kompetenzen der Lehrer. Dennoch gibt es in Deutschland auch eine ganze Reihe von „guten“ Schulen. Hier gelingt es, dass eine unterschiedlichste Vielfalt an Schülern mit verschiedenen sozialkulturellen Hintergründen vergleichbare Entwicklungen durchlaufen können.

8.1 Der Deutsche Schulpreis

Im Jahr 2006 richteten die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung gemeinsam mit dem Magazin stern und dem ZDF den Deutschen Schulpreis ein. Erfolgreiche Bildung der „guten“ Schulen sollte dargestellt werden, damit andere Schulen die Möglichkeiten haben, von den „guten“ Schulen zu lernen. Die Verleihung des Deutschen Schulpreises an die besten deutschen Schulen findet im jährlichen Turnus statt. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 5) Im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis wurde immer genauer herausgearbeitet, „was gute Schulen auszeichnet und welche Schulen Kinder und Jugendliche heute brauchen, um eine zukunftsfeste Bildung erwerben zu können.“ (ebd., S. 7) Alle deutschen allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Schulen, die allgemeinbildende Abschlüsse vergeben und in der Form der Vollzeitschule organisiert sind, können sich bei dem Deutschen Schulpreis bewerben. Sowohl öffentliche als auch private Schulen jeden Typs können sich daran beteiligen. Preisträgerschulen sollen dann für fünf Jahre Mitglied der Akademie des Deutschen Schulpreises sein. (vgl. ebd.) Schulen, die an dem Deutschen Schulpreis interessiert sind, können sich schriftlich unter Verwendung von Bewerbungsunterlagen bewerben. Eine aus pädagogischen Experten bestehende Fachjury wählt in einem ersten Schritt unter allen Bewerbern bis zu 20 Schulen aus, die von Jurymitgliedern besucht werden. Im zweiten Schritt nominiert die Jury bis zu 15 Schulen für den Deutschen Schulpreis. Die für den Preis nominierten Schulen nehmen an der feierlichen Preisverleihung in Berlin teil und werden mit den entsprechenden Preisen ausgezeichnet. (vgl. ebd.)

Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises erhalten ein Preisgeld in Höhe von 100.000 Euro, weitere vier Schulen bekommen jeweils 25.000 Euro. Schulen, die Zusatzpreise „Preis der Jury“ bzw. „Preis der Akademie“ erhalten, werden mit 15.000 Euro bedacht. Anerkennungspreise erhalten alle nominierten Schulen. (vgl. ebd.)

„Gute“ Schulen sind in der Lage, überzeugende Antworten auf die aktuellen Herausforderungen in der Lehrpraxis zu geben (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 3), für Leistung und Kreativität zu begeistern, Lernfreunde und Lebensmut zu stärken bzw. zu Fairness und Verantwortung zu erziehen. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 5) In Zusammenarbeit mit Lehrern, Schülern und Eltern setzen „gute“ Schulen neue Ziele und erreichen sie. (vgl. ebd., S. 5) Die Akademie des Deutschen

Schulpreises beschäftigt sich mit dem gegenseitigen Austausch und primär der Vermittlung der guten Praxis an „reforminteressierte“ Schulen, damit der Zweck dieses Preises an sich verwirklicht wird, nämlich: „die Schulentwicklung in Deutschland nachhaltig und in der Breite voranzubringen.“⁸⁰

8.2 Qualitätsbereiche des „Deutschen Schulpreises“

Schulen können mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet werden, wenn sie in sechs Qualitätsbereichen, nach denen der Deutsche Schulpreis fragt, nämlich: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schulleben, gut und mindestens in einem Bereich weit überdurchschnittlich abschneiden. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 9 f. und vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 9)

Die Aufzeichnung dieser sechs Qualitätsbereiche ist das Ergebnis einer gemeinschaftlichen Arbeit von Experten, die aus Wissenschaft und Praxis ihre Kenntnisse, Erfahrung und Visionen zusammengefasst haben. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 7) Diese sechs Bereiche umfassen einerseits nicht nur ein allgemeines Idealbild der Schule, sondern charakterisieren auf der anderen Seite auch die besonderen Ziele und Herausforderungen, mit denen sich die heutige Schule in Bezug auf die Zukunft der Heranwachsenden und der Gesellschaft auseinandersetzen muss. (vgl. ebd., S. 9 f.) Diese Bereiche sind wie „sechs Fenster“, durch die man die „guten“ Schulen detailliert betrachten kann. (vgl. ebd., S. 9) Diese Bereiche sind wie folgt:

A) „Leistung“

„Leistung“ ist ein Kriterium des Deutschen Schulpreises. Sie ist heutzutage für Schulen als Bildungseinrichtung und für die Individualisierung von Bildung und Lernen sehr relevant. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 22) Es handelt sich dabei weder um Noten noch um das Schulbuchwissen, sondern um das, was Schüler

⁸⁰ vgl. „Der Deutsche Schulpreis 2011“. Abrufbar über: http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Faltblatt_2011_fuer_Druck.pdf Stand: 15.12.2010

tatsächlich können. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 23) Unter „Leistung“ verstehen „gute“ Schulen das menschliche Grundvermögen und Grundbedürfnis, „dessen Ausbildung und Kultivierung für eine humane Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft zukunftsfähig ist.“ (ebd., S. 26) Sie ist ein Inbegriff geteilter Werte und einer der bedeutenden Entwicklungs- bzw. Organisationsbegriffe, die Engagement bei der Bewältigung von Problemen, humanen Fortschritt, individuellen Erfolg nach objektiven Maßstäben und die gerechte Verteilung von Chancen erfordert und zusichert. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 22) „Gute“ Schulen stärken das Leistungsvermögen von Schülern durch eigene Anstrengungen und Erfolge im Lernen, bewahren sie vor demütigenden oder demotivierenden Erfahrungen. (vgl. ebd.) Zur Bildung und zu den Erziehungsaufgaben der Schule gehört auch, „Misserfolg auszuhalten, ohne am Wert der eigenen Person zu zweifeln, damit zu leben, dass andere höhere Leistungen erbringen können.“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 10) In „guten“ Schulen wird die Erfahrung vermittelt, dass eine Gemeinschaft von den Beiträgen und der Leistung aller abhängt. (vgl. ebd.)

B) „Unterricht“

Hervorragender „Unterricht“ steht im Zentrum „guter“ Schulen. „Gute“ Schulen verbessern ihren Unterricht durch „kollegiales Lernen“ systematisch. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 27) „Unterricht“ als Kriterium des Deutschen Schulpreises bedeutet nicht die „glanzvolle Inszenierung didaktischer Muster“, sondern die wirksame Förderung jedes Einzelnen, seines Lernens und seiner Entwicklung in allen Bereichen.“ (ebd., S. 27) Unter „Unterricht“ wird nicht „Belehren“ verstanden, es geht dabei um „Lernen ermöglichen und unterstützen“. (Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 15) „Gute“ Schulen sehen Lernen als aktiv-produktive Leistung an. Kompetenzen spielen beim Lernen eine zentrale Rolle. Es handelt sich dabei um „ein praktisches, entdeckendes, problemlösendes Lernen“, was Pädagogen als „verständnisintensives Lernen“ bezeichnen. (vgl. ebd., S. 16)

„Gute“ Schulen lösen sich von Lehrplanforderungen, konzentrieren sich auf Kompetenzanforderungen und erzielen beim Leistungsvergleich ein überdurchschnittliches Ergebnis. (vgl. ebd., S. 16 f.) Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Unterricht und Erziehung. An den „guten“ Schulen ist dies

mit der Sorge der Erwachsenen um die bestmögliche Gesamtentwicklung der Jugendlichen verbunden. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 27)

C) „Verantwortung“

„Verantwortung“ für das Lernen und für die Schule übernehmen an den „guten“ Schulen Lehrer, Schüler bzw. Eltern gleichermaßen. Das heißt, dass Partizipation und Demokratie in allen Bereichen des Schulalltags, wie z. B. im Unterricht und im Schulleben, bzw. auf der Ebene der formalen Organisation und in Kommissionen der Schulverfassung gefördert und intensiviert werden. (vgl. ebd., S. 27) „Gute“ Schulen nehmen ihre Verantwortung für Kinder und Jugendliche allumfassend wahr und „verantworten sich aktiv gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit.“ (vgl. ebd.) „Gute“ Schulen gewähren „ein verständnisintensives, kompetenzorientiertes Lernen“. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 24) Dies führt einerseits zur Entfaltung des Leistungsvermögens aller Kinder, andererseits zu einem demokratischen Leistungsethos. „Gute“ Schulen sollen sich dabei mit der zunehmenden Vielfalt durch Individualisierung in der Bildungsarbeit kompetent und adäquat beschäftigen (vgl. ebd.), darüber hinaus soll zugelassen werden, dass Schüler sich beteiligen, „ihnen Mitsprache und Mitwirkung zutrauen und gemeinsam mit ihnen für die Folgen des Handelns einstehen.“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 17)

D) „Schulleben“

Der Deutsche Schulpreis ehrt „gute“ Schulen mit einem „Schulleben“, „das der Dynamik einer aufgeklärten und sich aufklärenden demokratischen Öffentlichkeit Raum gibt, das eine soziale Kommunität darstellt, die Zugehörigkeit, Inklusion und Anerkennung verbürgt und für die Entfaltung individueller Interessen und Potenziale Gelegenheit bietet.“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 27) Aus Sicht der Gesellschaft tragen „gute“ Schulen zur Übernahme und Erneuerung der Kultur bei. „Gute“ Schulen fördern und begleiten aus dem Blickwinkel der Familie die Kinder und bemühen sich, Kindern eine zukunftsfähige Bildung und die Aneignung lebensdienlicher Kompetenzen zu ermöglichen, damit sie sich in der Gesellschaft gut platzieren lernen, sowie in einer menschlichen Gesellschaft mitwirken können. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 21) Der Deutsche Schulpreis erwartet von

„guten“ Schulen mehr als „die Vermittlung ‚abfragbaren‘ Wissens“. (vgl. ebd.) An „guten“ Schulen gelingt es, Schüler zu befähigen, „Probleme zu erkennen, gemeinsam mit anderen Lösungen zu erarbeiten und deren Qualität zu beurteilen“. (ebd.) Schüler können sich demnach in unterschiedliche Situationen einbringen bzw. ihre Kompetenzentwicklung eigenständig fortsetzen. (vgl. ebd.) Das Schulleben ist wie ein „geschützter öffentlicher Raum“, wo Schüler alles Mögliche ausprobieren und Erfahrungen „mit den unterschiedlichsten Gegenständen, Menschen, Methoden, Gruppierungen, bei der Arbeit, im Gespräch, bei Spiel und Feier“ sammeln können (ebd., S. 21 f.); ebenso beteiligen sie sich am Schulleben zur Individualisierung und der Erziehung. (vgl. ebd., S. 22)

E) „Schulentwicklung“

„Schulentwicklung“ ist ein weiteres Kriterium des Deutschen Schulpreises. Schule spielt nach dem Verständnis dieses Preises eine Doppelrolle in der Gesellschaft und für das Lernen und ist für die gesellschaftliche Entwicklung „Ausdruck“ und „Faktor“ zugleich. Einerseits reflektiert Schule die Gesellschaft, andererseits soll die Schule die Kinder fördern und ihnen für das Lernen zukunftsentsprechender Fähigkeiten vermitteln, damit sie an der Verbesserung der Lebensverhältnisse mitwirken können. (vgl. ebd., S. 23)

„Gute“ Schulen sind in diesem Sinne wie Unternehmen, jedoch ohne Erwerbscharakter: sie verhalten sich selbstständig und eigenverantwortlich. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 27) Für die integrative und demokratische Führung sind sie ausgezeichnet. Außerdem arbeiten sie pädagogisch aktiv und herausfordernd mit ihrer Umgebung zusammen, bemühen sich durch Evaluation und Qualifikation ihre Professionalität selbst zu korrigieren. (vgl. ebd.) „Gute“ Schulen nehmen die eigenen Schwächen wahr und setzen sich ständig neue Ziele. Als produktives Zusammenspiel von Ressourceneinsatz und Aufgaben aus langjähriger Entwicklungsarbeit schaffen sich „gute“ Schulen ein individuelles Profil. Darüber hinaus pflegen sie Kontakt mit anderen Schulen, mit der Öffentlichkeit, mit Einrichtungen von Wirtschaft und Kultur, sowie mit Wissenschaft und Politik. (vgl. ebd.)

F) „Vielfalt“

Der Deutsche Schulpreis achtet ebenfalls darauf, wie Schulen mit der „Vielfalt“ der Schüler umgehen. „Kinder sind verschieden, sie sind Individuen“ (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 20) und „jedes Kind hat ein Recht auf individuelle Förderung“. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2010, S. 30)

„Gute“ Schulen sollen aus diesem Grund Unterricht und Erziehung individualisieren und Schüler mit demselben Engagement gemäß der Voraussetzung in verschiedener Weise betreuen. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 26) Unterschiede der Begabung, der Herkunft, des Geschlechts, der Leistung oder der Interessen der Schüler sollten von „guten“ Schulen situativ, kontextorientiert und pro-aktiv wahrgenommen und anerkannt werden. (vgl. ebd., S. 26 f. und vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 26 f.) Des Weiteren sollten sie sich bemühen, die von Schülern mitgebrachten kulturellen und individuellen Unterschiede als Ressourcen für Lernen, Verstehen und Motivation zu betrachten, damit alle Schüler beim gemeinsamen Lernen Entwicklungschancen erhalten. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 27 und vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 27)

Diese sechs Qualitätsbereiche als Kriterien des Deutschen Schulpreises sind bereits sowohl in öffentlichen als auch in fachlichen Diskussionen anerkannt. Sie werden als Instrument zur Analyse und Bewertung von Schulqualität eingesetzt. Außerdem wurde ihre Praxistauglichkeit durch schulpraktische Anwendung an den Bewerberschulen bestätigt. Die oben angegebenen Kriterien sind nicht lediglich nur ein formales Schema für die Bewerbung um den Preis, sondern werden tatsächlich als hilfreiches Instrument zur Selbsterkundung und Selbstevaluation in Bewerberschulen verwendet. Sie sind keine voneinander isolierten Felder der Schulwirklichkeit, im Gegenteil: sie überschneiden einander. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2010, S. 22)

Die „guten“ Schulen Deutschlands schneiden nach der Bewertung der Akademie des Deutschen Schulpreises in diesen Qualitätsbereichen hervorragend, was auch die Ursache für ihren Erfolg auf dem Bildungsweg ist.

8.3 Bildungsqualitäten und Organisationsqualitäten im Konzept des Deutschen Schulpreises

Die Bildungsqualitäten sind im Hinblick auf die Grundprobleme der gegenwärtigen Gesellschaft für die Entfaltung der Forderung nach Individualisierung verantwortlich und hängen kohärent zusammen. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 25) Um Bildungsqualitäten zu garantieren, setzen „gute“ Schulen multifunktionale Maßnahmen ein. In der Publikation „Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis.“ (2009) werden folgende Maßnahmen der „guten“ Schulen zusammenfasst:

- „- *die durchgängige Verantwortung von Lehrpersonen und Einrichtung für die ihnen anvertrauten Schüler, kein Abschieben von Verantwortung (zum Beispiel nach „unten“ durch Sitzenbleiben oder Entlassung);*
- *die diagnostische und didaktische Fort- und Weiterbildung des Personals;*
- *die „vorgehende“ (vor der Einschulung) und „nachgehende“ (nach der Entlassung) Betreuung von Eltern und Schülern;*
- *die immer wieder veränderte „Einteilung“ der Schüler, beispielsweise durch jahrgangsübergreifenden Unterricht und in der Schuleingangsphase mit flexibler Verweildauer;*
- *förderdiagnostisch fundierte individuelle Wochenpläne als Instrumente einer individuell ausgerichteten Lernförderung, die Diagnostik, Handlungsplanung, Umsetzung und Evaluation laufend miteinander verknüpft;*
- *jahrgangsübergreifender Unterricht im Wechsel mit leistungshomogenen Kompetenzkursen, konsequente Binnendifferenzierung;*
- *individuelle Diagnostik/Lernstandserfassung, Lern- und Förderpläne, Lernportfolios;*
- *Betreuung, Mentoring, Tutoring;*
- *die diagnostisch begleitete Vorbereitung auf Hochschule, Studienfachwahl und Berufswahl.“ (ebd.)*

Solche einzelne Maßnahmen wirken als "Entwicklungswerk" und tragen zu der individuellen und kollegialen Verbesserung beruflicher Kompetenzen sowie zu effektiven und abschätzbaren Verbesserungen bei, wenn Schulen und Lehrpersonen

genügend genaue Informationen in Bezug auf den Entwicklungsstand erhalten. (vgl. ebd.) Der Einsatz der hier erwähnten Maßnahmen ist selbstredend Beweis dafür, dass die „guten“ Schulen die veränderten pädagogischen Kontextbedingungen wahrnehmen, sich entsprechend damit auseinandersetzen und konkret bzw. wirkungsvoll interagieren.

Der durch empirische Studien, beispielsweise die PISA-Studien, wiederholt bestätigten Bildungsmisserfolg sowie die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund bringen „gute“ Schulen zugleich nicht in Verlegenheit. Im schulalltäglichen Umgang mit Heterogenität und Vielfalt der Schülerschaft sind sie nachahmenswert.

8.4 Umgang mit Heterogenität und Vielfalt

Ein in der PISA-Studie stark berücksichtigter Aspekt, nämlich der Zusammenhang zwischen Herkunft und Kompetenz, spielt bei dem Deutschen Schulpreis eine bedeutsame Rolle. Der Deutsche Schulpreis unterstreicht, dass Umgehen mit Heterogenität und Vielfalt „eine der größten Herausforderungen im deutschen Schulsystem“ ist. „Gute“ Schulen sollen Schülern mit unterschiedlichem sozial-kulturellen Hintergrund eine vergleichbar große Entwicklung ermöglichen. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 24) Für den deutschen Schulpreis ist es wichtig, dass alle Schüler in einer bestimmten Schulzeit mindesten das Grundniveau schaffen. (vgl. ebd.)

Schulen sollen nach dem Verständnis des Deutschen Schulpreises darüber hinaus in der Lage sein, einen produktiven Umgang mit Heterogenität und der Vielfalt in den Persönlichkeitsmerkmalen, Interessen, Überzeugungen und kulturellen Traditionen zu gewährleisten. (vgl. ebd.) Diesbezügliche entsprechende berufliche Kompetenzen sind ein relevanter Bestandteil der heutigen pädagogischen Professionalität. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 27) Die Akzeptanz von Vielfalt sei heutzutage eine Herausforderung für die Lehrpersonen. (vgl. ebd., S. 14) Es ist für den Deutschen Schulpreis wünschenswert, wenn zwischen zunehmender Vielfalt und verbesserte professionelle Kompetenz eine positive Wechselungsbeziehung besteht. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 21)

Mit optimierten Professionalitäten werden Lehrpersonen in die Lage versetzt, Schüler mit unterschiedlichen Hintergründen individuell und angemessen zu fördern sowie zu betreuen. Durch gemeinsame Bemühungen können sich sowohl „starke“ als auch „schwache“ Schüler vergleichbarermaßen entwickeln. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 21) Die in den Forschungsberichten (z. B. PISA-Studien) immer wieder genannten Problem-Bildungsbenachteiligungen von Schülern mit Migrationshintergrund sind für „gute“ Schulen kein Thema. An den nominierten Schulen des Deutschen Schulpreises beträgt der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund teilweise über 80%. Aus allerlei Ländern und Kulturen stammen sie und manche von ihnen kommen aus Familien, die unter Gewalt, Armut sowie Missachtung leiden. Schüler mit differenten Begabungen und Förderbedürfnissen besuchen dieselbe Schule, häufig sind sie in derselben Klasse bzw. Lerngruppe. (vgl. ebd., S. 20)

An den „guten“ Schulen können aufgrund individueller Vielfalt der Schüler folgende Ziele erreicht werden: Einerseits schaffen Schüler hohe Spitzenleistungen, andererseits nimmt der leistungsbezogene Abstand während der Schulzeit nicht zu. Einer der wichtigen Gründe dafür ist, dass die Lehrpersonen guter Schulen ihre Schüler pädagogisch angemessen betreuen können. (vgl. ebd., S. 21)

Anerkennung sowie Berücksichtigung der Heterogenität und Vielfalt von Schülerschaft, individuelle Förderung und kollektive bzw. effektive Anstrengung allerseits sind die „Zauberwaffe“, durch die alle Schüler gleichberechtigte Gelegenheit erhalten, eine vergleichbare Entwicklung auf dem Bildungsweg zu nehmen.

9 Forschungsmethodische Rahmung der empirischen Untersuchung

Die Studien, die in Deutschland durchgeführt wurden, deuten darauf hin, dass es Lehrern an Interkultureller Kompetenz mangelt, dennoch gibt es in Deutschland „gute“ Schulen. Der Erfolg einer Schule bedeutet ebenfalls den Erfolg der Lehrenden

und ebenso können Lehrende an „guten“ Schulen als Vorbilder für andere Lehrpersonen dienen, damit Lehrer von Lehrern lernen können. Um die Dimensionen einer praxisorientierten Interkulturellen Kompetenz bzw. die Erwartungen der Schulpraktiker in Bezug auf Interkulturelle Erziehung herauszufinden, wurde folgende vorliegende Untersuchung durchgeführt.

In diesem Kapitel werden Forschungsdesign, zentrale Forschungsleitfragen bzw. Interviewleitfaden der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Darüber hinaus werden Ablaufmodell und Analysetechnik der qualitativen Datenanalyse erläutert.

9.1 Forschungsdesign und Vorgehensweise

Die Schlussfolgerung der aktuellen Forschung und die theoretischen Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung stellen die Grundpfeiler der vorliegenden Untersuchung dar. Die theoretischen Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung sowie der Stand nationaler sowie internationaler Forschung wurden im ersten Schritt bereits zusammengefasst.⁸¹

Die beruflichen Erfahrungen bzw. die pädagogischen Professionalitäten von Lehrpersonen an den ausgezeichneten „guten“ Schulen Deutschlands genießen eine hohe Wertschätzung. Es sind kompetente Lehrende, die im Schulalltag Schüler mit Migrationshintergrund professionell zu betreuen vermögen. Durch vor Ort durchgeführte problemzentrierte Experteninterviews wurden sie im zweiten Schritt nach ihren persönlichen Einstellungen und Meinungen zur Interkulturellen Kompetenz bzw. zur Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung mittels Leitfragen befragt.⁸²

Im dritten Schritt wurden Tonaufnahmen der Experteninterviews in Schriftform wortgetreu transkribiert und mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse computerunterstützt ausgewertet. (vgl. Mayring 2002, S. 89 und S. 135) Im letzten

⁸¹ vgl. Kapitel 6 und 7 der vorliegenden Arbeit

⁸² vgl. Witzel (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples. FORUM: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG. Volume 1, No.1, Art. 22 Januar 2000 Abrufbar über:
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> Stand: 13.08.2011

Schritt wurden hieraus pädagogisch relevante Konklusionen von der Schlussfolgerung der Untersuchung hergeleitet. Die herausgearbeiteten Konklusionen können als Verweis und Ansatz zur Reformierung und Umstrukturierung der zukünftigen Lehrerbildung angesichts der gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen betrachtet werden.

In der empirischen Sozialforschung sind zwei parallel existierende Forschungsmethoden zu unterscheiden, nämlich die qualitative und die quantitativ-standardisierte Forschung. Während in der quantitativen Forschung die Unabhängigkeit des Beobachters vom Forschungsgegenstand einen zentralen Stellenwert einnimmt, bezieht sich die qualitative Forschung hingegen auf „subjektive Wahrnehmung der Forschung als Bestandteil der Erkenntnis.“ (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2008, S. 24 f.)

Für eine vergleichend-statistische Auswertung verfügt die quantitative Forschung über „ein hohes Maß an Standardisierung der Datenerhebung“, die z. B. von der Reihenfolge der Fragestellungen in einem Fragebogen bzw. der Antwortmöglichkeiten vorgearbeitet und festgelegt wird. (vgl. ebd., S. 25) Im Vergleich dazu sind qualitative Interviews flexibler gestaltet und eignen sich besser für die Untersuchung von Einzelfällen. (vgl. ebd.) Die qualitative Forschungsmethode ist für Untersuchungen geeignet, wenn es sich bei dieser um „Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs („Felderkundung“) mit Hilfe von „sensibilisierenden Konzepten““ handelt. (vgl. ebd.) Vor diesem Hintergrund wurde die vorliegende Untersuchung qualitativ durchgeführt.

In der vorliegenden Arbeit werden die Standpunkte der Schulpraktiker auf der Grundlage ihrer persönlichen Arbeitserfahrung und ihrer professionellen beruflichen Befähigungen hinsichtlich der Interkulturellen Kompetenz und der Interkulturellen Erziehung untersucht. Ziel der Analyse der Antworten zu den theoretisch abgeleiteten Fragestellungen der vorliegenden Arbeit ist es nicht, theoretische Konzepte, Konstrukte bzw. Hypothesen zu entwickeln, sondern das Material systematisch und theoriegeleitet mit im Voraus theoretisch angenommenen Kategorien anhand der vorgegebenen Konzepte auf Förderung der Interkulturellen Erziehung hin zu untersuchen. (vgl. Mayring 2002, S. 105 ff.)

9.2 Experteninterviews als Instrument der qualitativen Forschung

In der pädagogischen Forschung wird das Experteninterview häufig im Rahmen der Evaluationsforschung verwendet und ist zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände geeignet. (vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 457) Das Experteninterview ist als eigenständiges Verfahren bzw. im Rahmen eines Methodenmixes im Einsatz. Für die Datengewinnung werden Entscheidungsträger aus Verbänden, Ausbildungsinstitutionen sowie Praktiker vor Ort rekrutiert. (vgl. ebd.) Das Interesse des Experteninterviews richtet sich „1. auf die Entscheidungsmaximen der Programmgestalter, 2. auf das Erfahrungswissen und die Faustregeln, wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine in z. B. Schule, Berufsbildungssystem, Arbeitsförderung, Sozialarbeit, Erwachsenenbildung herauskristallisieren, 3. auf das Wissen, das in innovativen Projekten gewonnen wird und das (noch) nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist, 4. auf das Wissen über die Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen.“ (ebd.)

Im Fokus der vorliegenden empirischen Untersuchung stehen die Lehrpersonen an den „guten“ Schulen Deutschlands in ihrer Expertenfunktion im multikulturellen Schulalltag, in welchem sie Schüler mit Migrationshintergrund zu betreuen haben. Es werden ihre Einstellungen und ihr Wissen auf der Grundlage ihrer persönlichen Arbeitserfahrung und ihre professionellen beruflichen Kompetenzen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Interkulturellen Kompetenz und zur Interkulturellen Erziehung untersucht. Vor diesem Hintergrund wurde ihnen von der Schulleitung der Expertenstatus erteilt. Die Experteninterviews wurden durchgeführt, um „die Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen, des Know-hows derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System“ (re-) produziert, zu realisieren und um Methoden für die weitere Umsetzung formulieren zu können. (vgl. ebd., S. 457 f.)

9.3 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Für die Forschung sind sie diejenigen interessant, die den oben erwähnten Expertenstatus erfüllen. Die Schulleiter von preistragenden „guten“ Schulen zwischen 2006 und 2010, die einen repräsentativen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besitzen (über 20%), wurden per E-Mail und per Anruf über diese Forschung in Kenntnis gesetzt und um ihre Unterstützung bei der Erfassung der Daten für diese Forschungsarbeit gebeten. Interviews mit sieben Lehrern von drei Schulpreis tragenden „guten“ Schulen (ausgezeichnet von 2006 bis 2010) in zwei Bundesländern, nämlich Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, wurden zwischen Januar und Mai 2011 direkt an den jeweiligen Schulen durchgeführt. Darunter zwei Grundschulen und eine integrierte Gesamtschule, die einen repräsentativen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besitzen (über 20 %). Die Experteninterviews wurden vom Leiter der Untersuchung mit den Interviewpartnern im Lehrerzimmer oder Beratungsraum durchgeführt. Die Interviewgespräche wurden wie vereinbart und von den Interviewten akzeptiert mit einem Aufzeichnungsgerät aufgenommen, wodurch die „authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“ dokumentiert werden konnte. (Witzel 2000⁸³ und Edelmann 2008, S. 67)

Während des Interviews bemühte sich der Untersuchungsleiter, die befragten Pädagogen so oft wie möglich selbst zu Wort kommen zu lassen, „um einem offenen Gespräch nahe zu kommen.“ (Mayring 2002, S. 67) Die Interviewleitfragen orientierten sich an der zentralen Fragestellung der vorliegenden Untersuchung.

Für die ausführliche Datenerhebung wurde zunächst die Tonaufnahme wortgetreu transkribiert. „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Auffassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet.“ (Mayring 2002, S. 89)

Drei wesentliche Techniken wurden nach Mayring bei der Transkription verwendet:

„- das Internationale Phonetische Alphabet, um alle Dialekt- und Sprachförderungen wiederzugeben;

⁸³ vgl. Witzel (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples. FORUM: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG. Volume 1, No.1, Art. 22 Januar 2000 Abrufbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> Stand: 13.08.2011

- die literarische Umschrift, die auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt;
- die Übertragung in normales Schriftdeutsch.“ (ebd., S. 91)

Bei der Transkription wurden Dialekte bereinigt, Satzbaufehler korrigiert sowie der Stil geglättet. (vgl. ebd.)

Die wörtliche Transkription erfüllt hierbei die Funktion, das zu bearbeitende Ausgangsmaterial zu liefern. (vgl. ebd., S. 89)

9.4 Forschungsleitfragen und Interviewleitfaden

Bei der vorliegenden Forschung handelt es sich um eine Rekonstruktion der bisherigen Theorien zur Interkulturellen Kompetenz und zur Konzeption der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerausbildung. Im Rahmen der vor Ort geführten qualitativen Experteninterviews wurden Lehrpersonen an Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises mithilfe von Leitfragen zu ihren Vorstellungen und Erwartungen im Kontext der Interkulturellen Erziehung befragt. Dabei sollte im Kern Folgendes erörtert werden:

- Wie sollte das Anforderungsprofil in multikulturell geprägten deutschen Schulen für Lehrpersonen in Hinblick auf pädagogische Qualifikation, konkret aussehen?
- Was erwarten Lehrer an Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden, von der Lehrerausbildung hinsichtlich der Interkulturellen Erziehung?

Die Interviewleitfragen orientieren sich am Untersuchungsfeld, akzentuieren die Informationen, „die erhoben werden müssen“ und stehen für das Wissen, welches zur Beantwortung der Forschungskernfragen benötigt wird. (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 88)

Um eine authentische schulalltägliche Situation von Schülern mit Migrationshintergrund an „guten“ Schulen Deutschlands zu vermitteln bzw. um zu ermitteln, wie die Kollegen unter Anwendung entsprechender Handlungskompetenzen mit den jeweiligen Schwierigkeiten bzw. Problemen in heterogen zusammengesetzten Schulklassen umgehen, wurden in den Experteninterviews folgende Fragen gestellt:

1. Wenn Sie an das Leistungsbild in Ihrer Klasse denken: Spielen hier das Geschlecht und der Migrationshintergrund eine Rolle?
2. Welche konkreten Schwierigkeiten erkennen Sie bei Ihren Schülern mit Migrationshintergrund im Kontext Ihrer Fächer und im Schulalltag?

Darüber hinaus wurden die folgenden Fragen auf der Grundlage der Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung von Lanfranchi konzipiert, angemessen strukturiert (vgl. Lanfranchi 2008, S. 244 ff. und vgl. Kapitel 6, 7 vorliegender Arbeit) und im Experteninterview gestellt, um die unbewussten Handlungsebenen der Schulkollegen an den „guten“ Schulen bei der professionellen Betreuung der Migrantenkinder herauszufinden:

1. Halten Sie es für wichtig, dass Lehrende an Schulen über besondere interkulturelle kommunikative Kompetenzen verfügen?
2. Was sollte, Ihrer Meinung nach, eine schulpraxisorientierte Interkulturelle Kompetenz als Baustein pädagogischer Professionalität konkret beinhalten?

3. Baustein A: Interkulturelle Kommunikation und Antirassismus

Ist es Ihnen wichtig, über sich selbst zu reflektieren, um mit „Fremden“ angemessen interagieren zu können? Damit ist gemeint, die Entstehungsmechanismen von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus zu kennen, um auf der Basis der eigenen wert- und normgeleiteten Orientierung mit Menschen mit unterschiedlichen Werten und Normen kommunizieren und Konflikten vorbeugen zu können. (vgl. Lanfranchi 2008, S. 248 f.)

4. Baustein B: Differenz

Ist es für Sie wichtig, sich als Person und Lehrperson in Schule und Gesellschaft zu situieren? Das heißt, Migrationssituationen zu kennen, Bewusstsein für soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen Systemen zu entwickeln, auf diesen Grundlagen Ressourcen und Probleme multikultureller Schulen zu analysieren und im Schulalltag reflektiert agieren zu können, um in Ihrer Tätigkeit ein Gleichgewicht

zwischen zwei Extremen der Überbetonung soziokultureller Differenzen und deren Verleugnung finden zu können. (vgl. ebd., S. 246 f.)

5. Baustein C: Didaktik, Integration und Schulerfolg:

Ist es für Sie sinnvoll, Schüler im Unterricht zu integrieren und in ihrem Lernen mittels Fördern und Fordern zu unterstützen? Das heißt, methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität, zugunsten von Leistungssteigerung und Schulerfolg zu besitzen, die zentralen Dimensionen des Schulerfolgs unter multikulturellen Kontextbedingungen zu kennen und vor diesem Hintergrund eine hohe Unterrichtsqualität trotz heterogener Klassenzusammensetzung sichern zu können. (vgl. ebd., 250 f.)

6. Baustein D: Mehrsprachigkeit

Ist Umgang mit Mehrsprachigkeit bei der Betreuung der Schüler mit Migrationshintergrund für Sie relevant? Dies bedeutet, die Phasen der Aneignung der deutschen Sprache als Zweitsprache und die Bedeutung der Förderung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache zu kennen, auf dieser Basis den Unterricht gemäß den Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik gestalten zu können. (vgl. ebd., S. 252 f.)

7. Baustein E: Elternkooperation:

Halten Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern bei der Betreuung der Schüler mit Migrationshintergrund für wichtig? Das heißt, die Möglichkeiten und Grenzen des Einbezugs aller Eltern und weiterer am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligter zu kennen, vor diesem Hintergrund die jeweils gewählte Form der Kooperation zu begründen und eine Passung zwischen Schule und Elternhaus fördern zu können. (vgl. ebd., S. 253 f.)

8. Baustein F: Übergang ins Berufsleben:

Wie betrachten Sie den Aspekt, Schüler auf dem Weg zur Berufswahl zu begleiten?

Das heißt, die Berufs- und Arbeitswelt sowie die Modelle, Ressourcen und Probleme der Berufsbildung in den Herkunftsländern von Schülern mit Migrationshintergrund zu kennen, auf dieser Grundlage Schülern zu helfen,

Strategien der Berufswahl und -findung entwickeln zu können. (vgl. ebd., S. 254 f.)

Des Weiteren wurden folgende konkretisierende Fragen gestellt, die das Thema weiterführend vertiefen und den Abschluss des Interviews bilden sollten:

1. Was ist Ihnen sonst bei der Betreuung der Schüler mit Migrationshintergrund noch wichtig?
2. Können Sie einschätzen, wie weit Kompetenzen dieser Art unter Lehrern verbreitet sind?

Zur Beantwortung der zweiten Kernfrage der vorliegenden Arbeit, nämlich, was die Schulpraktiker an „guten“ Schulen von der Lehrerbildung in Bezug auf die Interkulturelle Erziehung erwarten, wurde Folgendes gefragt:

1. Wie denken Sie über die Verankerung Interkultureller Erziehung in der Lehrerbildung?
2. Wie bedeutsam ist Ihres Erachtens die Schaffung einer fächerübergreifenden und schulformübergreifenden einheitlichen Choreografie/eines Standards Interkultureller Erziehung als Bestandteil der Lehrerbildung?⁸⁴
3. Was erwarten Sie als Lehrender an einer „guten“ Schule von der Lehrerbildung in Bezug auf die Interkulturelle Erziehung? In welcher Form sollte Interkulturelle Kompetenz Ihrer Vorstellung nach in der Lehrerbildung

⁸⁴ In der Hamburger Lehrerbildung wird die Handlungskompetenz im Umgang mit der kulturellen und sozialen Heterogenität als allgemeine Basisqualifikationen für alle Lehramtsstudierenden (unabhängig von Fach, Schulform oder Schulstufe) betrachtet (vgl. Bastian, J./Gogolin, I./ Justus, M. (2008): Hinweise zur Berücksichtigung der drei prioritären Themen in der Lehrerbildung. S. 5, Abrufbar über: <http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2010/08/hinweise-zur-beruecksichtigung-der-p-themen.pdf> Stand: 26.08.2011, siehe auch Kapitel 6.6 der vorliegenden Arbeit)

Im Beschluss „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ fordert die KMK, dass künftige Lehrer bezüglich der fachbezogenen Kompetenzen in der Lehrerbildung fächerübergreifende Qualifikationen zu erwerben haben. Die Interkulturelle Kompetenz gehört als Schlüsselqualifikation zu den geforderten fächerübergreifenden Qualifikationen zukünftiger Lehrpersonen. (vgl. Kapitel 6,5 der vorliegenden Arbeit)

Jedoch mangelt es bislang an empirischen Forschungen über die Standpunkte der Schulpraktiker in unterschiedlichen Schulformen und -fächern in Bezug auf einen schulform- bzw. fächerübergreifenden einheitlichen Standard Interkultureller Erziehung in der Lehrerbildung. Vor diesem Hintergrund hat die vorliegende Arbeit zur Aufgabe, diesbezüglich die Haltungen der Lehrpersonen als erfolgreiche Schulpraktiker an (den) „guten“ Schulen Deutschlands abzufragen.

vermittelt werden? In eigenen Modulen, in einzelnen Lehrveranstaltungen oder in gesonderten und zertifizierten Kursen?⁸⁵

4. Was sollten die Universitäten, die Lehrer ausbilden, bei der Planung bzw. Reformierung der Lehrerausbildung gemäß den Anforderungen Interkultureller Erziehung berücksichtigen?

9.5 Qualitative Datenanalyse

Ein zentraler Punkt in der qualitativen Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem. Darüber hinaus sollte man in der Inhaltsanalyse die Ziele der Analyse in Kategorien konkretisieren. Das zentrale Instrument der Analyse wird mittels des Kategoriensystems beschrieben. (vgl. Mayring 1997, S. 43) In Kategorien werden Analyseaspekte gefasst und genau begründet bzw. im Laufe der Auswertung überarbeitet.⁸⁶

Das Analyseverfahren soll im Allgemeinen nachvollziehbar sein und die Ergebnisse „im Sinne eines Triangulationsansatzes mit anderen Studien vergleichbar machen und auch Reliabilitätsprüfungen einbauen.“⁸⁷

Laut Mayrings Ausführungen müsse das Ablaufmodell der Datenanalyse „im konkreten Fall an das jeweilige Material und an die jeweilige Fragestellung angepasst werden.“ (vgl. Mayring 1997, S. 53)

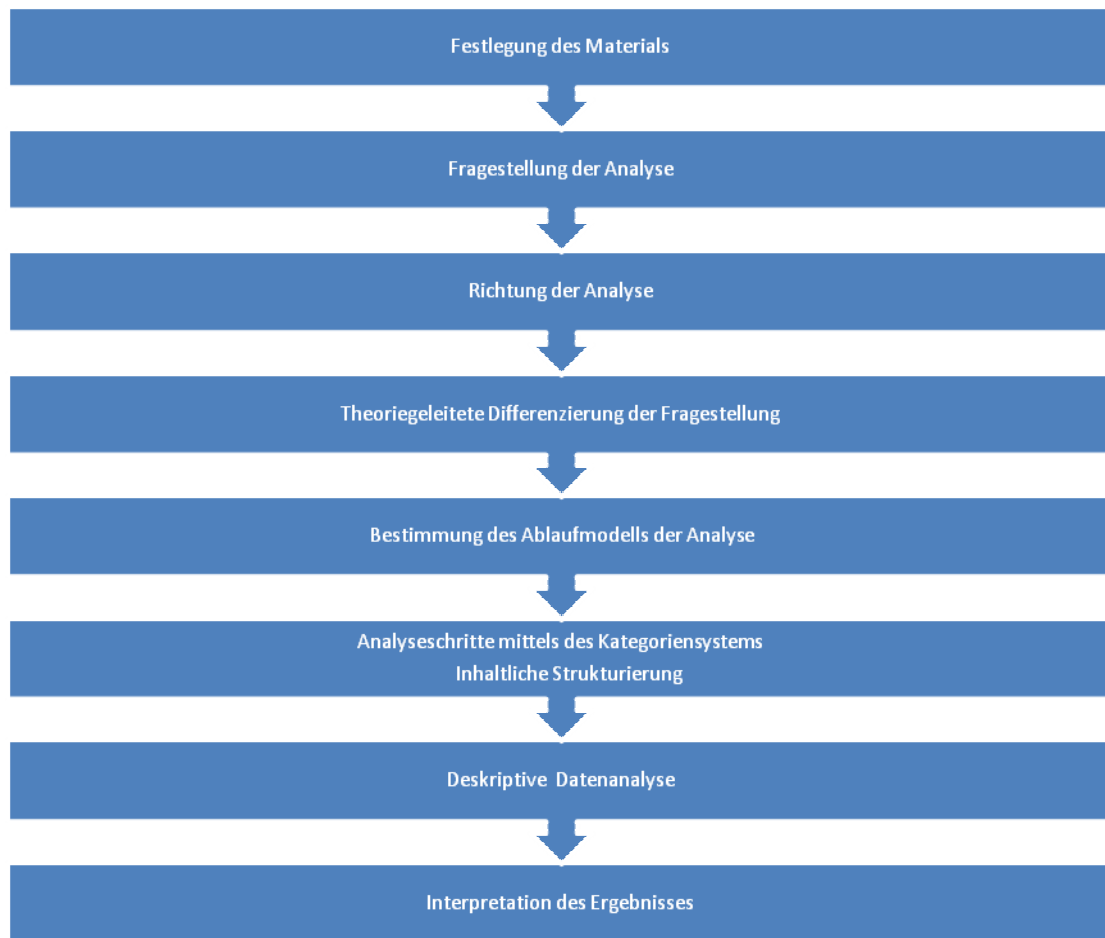
Für die vorliegende Arbeit wurde folgendes Ablaufmodell erstellt:

Abbildung 12: Ablaufmodell qualitativer Datenanalyse (vgl. Mayring 1997, S. 54)

⁸⁵ Debatten über die Gestaltungsformen der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerausbildung werden in wissenschaftlichen Untersuchungen vermisst. Die vorliegende Untersuchung fokussiert infolgedessen die entsprechende Erwartungshaltung der Schulkollegen an den „guten“ Schulen Deutschlands.

⁸⁶ vgl. Mayring (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples. Forum: Qualitative Sozialforschung. Volume 1, No.2, Art. 20 Juni 2000 Abrufbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> Stand: 13.08.2011

⁸⁷ vgl. Mayring (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples. Forum: Qualitative Sozialforschung. Volume 1, No.2, Art. 20 Juni 2000 Abrufbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> Stand: 13.08.2011



Die spezifischen Regeln für die Kodierung und Auswertung wurden auf folgende Weise definiert (vgl. Mayring 1997, S. 53):

1) Festlegung der Kodiereinheit:

Nach Mayrings Theorie sollte die Kodiereinheit festlegen, „welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Teil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.“ (ebd.)

In dieser Analyse besteht eine Kodiereinheit aus einem Wort. Dieses wird als der kleinste Materialbestandteil (Transkription des Interviews) kodiert und entsprechend ausgewertet. Gemäß dem Inhaltszusammenhang der wörtlichen Transkription wurde die größte Kodiereinheit auf einen Absatz festgelegt.

Beispiel: im Interview mit Herrn A, Zeile 131)

Tabelle 3: Kategorien und Hauptkategorien zur interkulturellen Kommunikation und Antirassismus (vgl. Gläser-Zikuda 2005, S. 74)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Interkulturelle Kommunikation und Antirassismus	- Fertigkeit zu interkultureller Kommunikation und Antirassismus als Teil der Interkulturellen Kompetenz	B: Ja	Konkrete Äußerung darüber, dass die Fertigkeit zur pädagogischen Professionalität gehört.

2) Festlegung der Kontexteinheit:

In der vorliegenden Arbeit kann eine Kontexteinheit aus mehreren Sätzen oder Absätzen bestehen, die im selben Kontextzusammenhang stehen. So wird zum Beispiel im Interview mit Frau D, die Antwort auf die Frage, in den Kontexteinheiten von Zeile 413 bis Zeile 415 ersichtlich.

Tabelle 4: Kategorien und Hauptkategorien zur Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung (vgl. ebd.)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung	Verankerung Interkultureller Erziehung in der Lehrerbildung	B: Ich finde es notwendig, ja. (Zeile 413) B: Ja, ich finde es notwendig. (Zeile 415)	Die klare Antwort deutet darauf hin, dass Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung verankern werden sollte.

3) Festlegung der Auswertungseinheit:

Die Auswertungseinheit nach Mayring setzt fest, „welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.“ (vgl. ebd.)

In dieser Datenanalyse wurde, anstatt lediglich einzelner Wörter oder Absätze, auch der gesamte Interviewverlauf als Auswertungseinheit einheitlich und kontinuierlich analysiert. Alle Aussagen bzw. authentischen Beispiele, die die Befragten während

des Interviews in Bezug auf die Interviewleitfragen geäußert haben, wurden nach den vorgearbeiteten Kategorien kodiert. Es kommt bei der Datenanalyse vorliegender Arbeit häufig vor, dass die Antwort zu einer bestimmten Frage in der Beantwortung einer anderen Leitfrage zu sehen ist. So befindet sich am Beispiel des Interviews mit Frau E die Frage zwar von Zeile 53-56, doch ist die entsprechende Antwort erst in den Zeilen 195-196 ersichtlich.

Tabelle 5: Kategorien und Hauptkategorien zu Geschlecht/Migrationshintergrund und Leitungsbild (vgl. ebd.)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Geschlecht/ Migrations- hintergrund und Leitungsbild	spielt in der Leitung keine Rolle	B: [...] Insofern haben wir deutsch-sprachige Kinder, die totale Schwierigkeiten haben in der Schule, und ausländische Kinder, die sehr gut in der Schule sind. [...]	Der Gesamteindruck aus dem Interview deutet darauf hin, dass kein Zusammenhang zwischen Geschlecht/ Migrationshintergrund und Leitungsbild besteht.

9.6 Analysetechnik

Die Inhaltsanalyse verfolgt das Ziel, das Kommunikationsmaterial, welches in einer bestimmten Form (z. B. in Form von Text, Bild etc.) zu erfassen und zu protokollieren ist, systematisch zu bearbeiten. (vgl. Mayring 2008, S. 468)

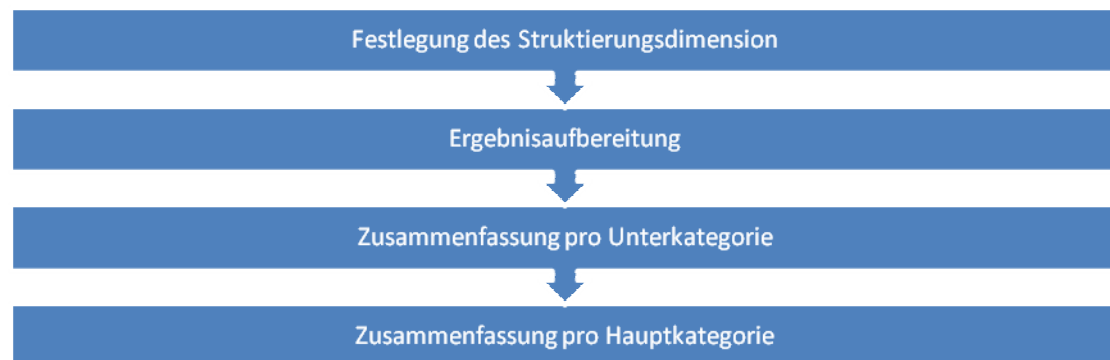
Mayring unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse:

- „- Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, ein überschaubarer Korpus durch Abstraktion geschaffen wird, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.
- Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.

- *Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmt Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen.*“ (Mayring 2002, S. 115)

Bei der Datenanalyse der theoriegeleiteten Fragestellung in vorliegender Arbeit wurde die Grundform des Interpretierens mittels der Methode der Strukturierung verwendet. Ziel der durchgeführten inhaltlichen Strukturierung, die eine Untermethode der Strukturierung darstellt ist es, Inhalte, Aspekte und authentische Beispiele bezüglich der in dieser Arbeit im Voraus theoretisch angenommenen Kategorien anhand der vorgegebenen Konzepte zur Förderung der Interkulturellen Erziehung herauszufiltern und zu analysieren. Der aus den Materialien extrahierte Inhalt wird „durch theoriegeleitete entwickelte Kategorien und Unterkategorien“ charakterisiert. (vgl. Mayring 1997, S. 89) Das zu einer Paraphrasenform herausgefilterte Material wird nach der Bearbeitung des Textes anhand des Kategoriensystems pro Unterkategorie, infolgedessen pro Hauptkategorie, resümiert. (vgl. ebd.)

Abbildung 13: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (vgl. ebd., S. 89)



Die vorliegenden Untersuchungen wurden mit dem Programm MAXQDA 10 computerunterstützt durchgeführt. Dieses Programm ermöglicht und erleichtert „die systematische Auswertung und Interpretation der Textdaten und Herausarbeitung und Prüfung theoretischer Schlussfolgerung.“ (vgl. Ohlbrecht, 2008, S. 666) Das Programm übernimmt die Rolle des Datenmanagements, verwaltet den Datenkorpus und verhilft zu einem schnelleren Zugriff auf einzelne Texte und Textstellen. (vgl. Kuckartz 2004, S. 14) Während der Auswertung weiteten sich die Code-Definitionen bzw. Code-Memos aus und wurden zunehmend prominenter hervorgehoben. Darüber hinaus wurde ihnen mittels Ankerbeispielen Substanz verliehen. Wie bei einem

Karteikasten konnten die bei der Themenanalyse zusammengestellten Textstellen in den gleichen Kategorien kodiert werden. (vgl. ebd., S. 15)

Bei der Kategorisierung mittels im Voraus theoretisch angenommener Kategorien wurde der Sachverhalt, ob das Kategoriensystem das Ausgangsmaterial ausdrückt, berücksichtigt. Während der Analyse wurden jegliche Variablen und Aspekte ausgeschlossen, die die Ausprägung und Definition des Gegenstands verändern könnten, es wurde lediglich nach im Voraus theoretisch angenommenen Kategorien kodiert. In der Kodierungsphase wurde unter Zuhilfenahme zweier Kodierer über Kodierregeln und Ankerbeispiele abgestimmt. (vgl. Gläser-Zikuda 2001, S. 127) Die beiden Kodierer kodierten unabhängig voneinander dasselbe Material, danach wurden die Ergebnisse ihrer Analyse verglichen. (vgl. Mayring 1997, S. 46)

10 Darstellung des Forschungsergebnisses

Um die Forschungsergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse anschaulich darzustellen, wird dieses Kapitel Leitfragen orientiert dargestellt.

10.1 Ergebnisse zur allgemeinen Situation im Schulalltag

Die Ergebnisse zur Fragestellung der authentischen schulalltäglichen Situation, zu den Schwierigkeiten bzw. Problemen von Schülern mit Migrationshintergrund in heterogen zusammengesetzten Schulklassen an „guten“ Schulen Deutschlands lauten wie folgt:

Frage 1: Wenn Sie an das Leistungsbild in Ihrer Klasse denken, spielen hier das Geschlecht und der Migrationshintergrund eine Rolle? Welche konkreten Schwierigkeiten erkennen Sie bei Ihren Schülern mit Migrationshintergrund im Kontext Ihrer Fächer und im Schulalltag?

Fast alle befragten Lehrpersonen⁸⁸, die an diesen „guten“ Schulen arbeiten, sind der Meinung, dass für die Leistung der Schüler weder Geschlecht noch Migrationshintergrund eine Rolle spielen. „... wir haben deutschsprachige Kinder, die totale Schwierigkeiten in der Schule haben, und ausländische Kinder, die sehr gut in der Schule sind.“ (Frau E, Zeilen 195-196) Ebenso sei kein auffallender Leistungsunterschied zwischen weiblichen und männlichen Schülern festzustellen. Es gibt laut den Aussagen der meisten Befragten sowohl ausländische Schülerinnen als auch Schüler, die leistungsstark sind.

Frage 2: Welche konkreten Schwierigkeiten erkennen Sie bei Ihren Schülern mit Migrationshintergrund im Kontext Ihrer Fächer und im Schulalltag?

Die überwiegende Mehrheit der Befragten konstatiert, dass mangelnde bildungssprachliche Kompetenz grundsätzlich ein Problem im Schulalltag sei. Manche von ihnen erkennen bei den Migrantenkindern Probleme in der Grammatik und bei fachspezifischen Ausdrücken, während andere Befragte den mangelnden Wortschatz als Problem ansehen.

Die häufigsten Schwierigkeiten seien z. B. Mangel beim Wortschatz und Probleme in der Grammatik, diese stellen die hervorstechendsten Probleme dar, was jedoch nicht nur für Schüler mit Migrationshintergrund gelte, sondern auch für deutsche Schüler. Hin und wieder gäbe es aber auch Migrantenkinder, die keine einzige Sprache gut beherrschen.

10.2 Ergebnisse zu Dimensionen der Interkulturellen Kompetenz

Zu den Standpunkten von Befragten in Bezug auf die Notwendigkeit bzw. die Handlungsebenen Interkultureller Kompetenz sind mittels der Datenanalyse folgende Ergebnisse ermittelt worden:

⁸⁸ Aus Gründen des Datenschutzes wurden die Namen der Befragten bzw. Name und Standort der Schulen anonymisiert.

Frage 1: Halten Sie es für wichtig, dass Lehrende an Schulen über besondere interkulturelle kommunikative Kompetenzen verfügen sollten?

Die große Mehrheit der Befragten bestätigt, dass die Aneignung und Beherrschung Interkultureller Kompetenz für Lehrende an den heutigen Schulen sehr relevant sei. Grundsätzliche Kenntnisse über kulturelle Differenzen und Kommunikationsformen solle man, nach Auffassung von einigen Befragten, besitzen. Jedoch wird die Notwendigkeit von Interkultureller Kompetenz von einem Befragten eher auf bestimmte Fachgebiete beschränkt.

Frage 2: Baustein A „Interkulturelle Kommunikation und Antirassismus“

Der Umgang mit interkultureller Kommunikation und Antirassismus gehöre nach Auffassung aller Befragten zur pädagogischen Professionalität. Manche befragten Lehrpersonen verstehen darunter die Toleranz gegenüber Anderen bzw. Anderssein und wertungsfreies Herantreten an Migrantenkinder. Für die anderen steht die Vermeidung der Eskalation von Konflikten im Schulalltag im Vordergrund.

Die meisten Befragten meinen, dass reflektierendes Interagieren in der interkulturellen Kommunikation bedeutungsvoll sei. Viele von ihnen modifizieren mit ihrem Verhalten bewusst, mit welcher Einstellung sie gegenüber anderen Menschen auftreten und reflektieren darüber, „[...] wo ich bin, wo sind meine Schwächen, wo sind meine Handicaps, um überhaupt mit anderen umgehen zu können.“ (Herr B, Zeilen 83-84) Während manche Befragten bewusst interagieren und versuchen, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen, über präventive Maßnahmen und Werte zu sprechen, sich in die sprachliche Lage der Kinder hineinzusetzen etc., ist das Verhalten einiger weniger Befragter intuitiver Natur.

Die Mehrheit der Befragten achten bei ihrer Arbeit auf die Aufarbeitung von Vorurteilen. Einigen von ihnen ist aufgefallen, dass überall ein mangelndes Verständnis für fremde Kulturen vorhanden sei. Vorurteile gegenüber Migrantenkinder bemerken manche Befragten ebenfalls. Eine beträchtliche Anzahl von Besuchern an einer dieser Schulen bedauert die Lehrpersonen, als sie die hohe Quote an Migrantenkinder an dieser Schule erfahren. Diese Besucher sind der Auffassung, dass eine hohe Anzahl Migrantenkinder auch gleichzeitig mit großen

Problemen gleichgesetzt werde. Jedoch kann sich die befragte Lehrerin, die an dieser Schule arbeitet, dieser Meinung nicht anschließen. (vgl. Frau C, Zeilen 451-466)

Antirassismus ist für alle Befragten ein wichtiges Thema, dessen Auswirkungen und Ausprägungen sie mit unterschiedlichen Mitteln und Methoden begegnen. Im Schulalltag organisieren manche Lehrer Gesprächskreise, in denen sie mit Schülern dieses Thema besprechen. Die „guten“ Schulen sprechen sich absolut gegen Rassismus aus. „Hier soll jede Nation, also jeder ankommen können. Egal woher er kommt.“ (Herr B, Zeile 249)

Das Bekämpfen von Diskriminierung wird von mehreren Befragten als zentrale Aufgabe gesehen. Ein Befragter betrachtet das „demokratische Miteinander“ als eine wichtige Säule seines Schulbetriebs.

An einer der untersuchten Schulen werden regelmäßig Tage der Kinderrechte organisiert. Bei einer solchen Veranstaltung werden mit allen Schülern die Rechte von Kindern und was Lehrpersonen bzw. die Gesellschaft fordern und was sie sich für die Kinder wünschen besprochen. (vgl. Frau D, Zeilen 136-144)

Die in den theoretischen Konzepten Lanfranchis behandelten Aspekte Nationalismus und Stereotype⁸⁹ konnten von den Befragten nicht unmittelbar bestätigt werden.

Frage 3: Baustein B: Umgang mit Differenz

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen ist der Ansicht, dass der Umgang mit Differenz einen wichtigen Teil der pädagogischen Professionalität darstellt. Manche von ihnen verleihen während des Interviews der Forderung Ausdruck, diesen Bereich direkt in die Lehrerausbildung einzubetten. Mehrere Befragte äußern unmittelbar ihren Respekt gegenüber Völkern mit unterschiedlichen Glaubensrichtungen und Werten. Für einen Befragten spielt der Migrationshintergrund von Schülern jedoch keine Rolle, er betreut alle Schüler gleich. (vgl. Herr A, Zeilen 141-143)

Selbstreflexion ist für viele Befragte eine selbstverständliche Sache. Sie reflektieren ihr Verhalten und ihre Arbeit in der Klasse und an der Schule. Die meisten Befragten vertreten die Ansicht, dass Deutschland aus Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen bestehe. Aus diesem Grund solle man eine offene Sichtweise vertreten und mit dieser Situation gut leben können, behauptet zusätzlich eine kleine

⁸⁹ vgl. Lanfranchi 2008, S. 248 f.

Minderheit der Befragten. Ein befragter Lehrer berücksichtigt auch das herkunftsbedingte Männer- bzw. Frauenbild, die Religion und den Nationalismus, weil gerade diese Aspekte manchmal zu Problemen führen können. (vgl. Herr A, Zeilen 143-145)

Das Ressourcenpotenzial und die Probleme an den Schulen werden von mehreren Befragten erkannt. Die meisten Befragten sehen die Vielfalt der Kinder mit Migrationshintergrund als Ressource an. Probleme des Schulalltags bewusst zu analysieren und sich damit zu beschäftigen, halten viele Befragte für wichtig.

Der Umgang mit soziokulturellen Differenzen gehört zum Bewusstsein mehrerer Befragter. Es spielt für viele keine Rolle, „welche Hautfarbe [...] andere Kinder [haben], welche Religion [...] die [haben], aus welchem Land [...] die [kommen].“ (Frau C, Zeilen 113-114) Die allgemeine Migrationssituation in Deutschland zu erkennen bzw. das Bewusstsein für Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Systemen zu entwickeln sind für eine kleine Minderheit der Befragten relevant. Eine Befragte ist z. B. der Auffassung, dass das Kennenlernen eines anderen Kulturkreises nicht gleich die Aufgabe des eigenen Kulturkreises bedeute. (Frau A, Zeilen 230 -241)

Frage 4: Baustein C: Umgang mit Didaktik, Integration und Schulerfolg

Bei der Integration im Hinblick auf Migration ist es für die Mehrheit der Befragten selbstverständlich, dass jeder Schüler mit seinen individuell ausgeprägten Stärken und Schwächen integriert werden sollte. Die Integration von Migrantenkindern stellt für einen kleinen Teil der Befragten dabei eine wichtige Zielsetzung dar.

Alle befragten Lehrer achten hierbei auf den Schulerfolg von Schülern mit Migrationshintergrund.

An einer der besuchten Schulen werden durch eine Kooperation mit einer Universität Kinder mit Defiziten gefördert. An dieser Schule durchlaufen sowohl deutsche Kinder als auch Kinder mit Migrationshintergrund bereits ein dreiviertel Jahr vor ihrem Schulbeginn eine Eingangsdiagnostik. Wenn z. B.: sprachliche Schwierigkeiten auffallen, werden vor dem Schulantritt Deutschförderkurse unter Kooperation mit den umliegenden Kindergärten und Kindertagesstätten angeboten. In Bezug auf die Defizite der Schüler werden außerdem weitere Förderkurse (z. B. im Bereich Mathematik, Sport und Sprache etc.) an dieser Schule am Nachmittag angeboten.

Die Unterrichtsqualität findet bei vielen Befragten ebenfalls eine große Beachtung. Einige von ihnen sind der Auffassung, dass der Schlüssel eines gelungenen Unterrichts individualisierende Lernformate seien, unabhängig davon, ob man einen Migrationshintergrund besitzt oder nicht.

Fast alle Befragten orientieren sich an methodischen und didaktischen Modellen im Unterricht. Ein Teil der befragten Lehrpersonen vermitteln ihren Schülern Strategien, wie zum Beispiel: das Lernen lernen, wie man Themen eingrenzt, strukturiert, sortiert und wie man Informationen zu einem Thema beschafft, um die Kinder zu befähigen, Strategien zu erlernen und umsetzen zu können. An einer dieser Schulen teilt sich die Lernzeit der Schüler in drei „Zeittypen“: Übungszeit, Neugierzeit und eigenverantwortliche Arbeitszeit. Jedes Kind erhält während seiner Arbeitszeit einen eigenen Übungsplan und beschäftigt sich mit individuell zu bearbeitenden Themen. Die überwiegende Zahl der Befragten ist der Ansicht, dass es lediglich diese Unterrichtsform ermögliche, mit den Kindern differenziert zu arbeiten, und der andere Teil der Befragten ergänzt, dass nur durch diese Unterrichtsform alle gerecht behandelt werden können. Einige der Befragten sind der Meinung, dass die Integration von Migrantenkindern durch Frontalunterricht nicht möglich sei und der Unterricht anders strukturiert werden solle. (u.a. vgl. Frau D, Zeilen 402-406)

Frage 5: Baustein D: Umgang mit Mehrsprachigkeit

Der korrekte bzw. angemessene Umgang mit Mehrsprachigkeit wird von einem großen Teil der befragten Lehrpersonen als ein Bereich pädagogischer Professionalität betrachtet. Vor dem Hintergrund des heutigen Schulalltags halten viele Befragte die Beherrschung dieser Fertigkeit für wichtig. Ein Befragter bezweifelt den Erfolg dieser Anwendung und ist sich unsicher: „Gelingt, weiß ich nicht, nur in Ansätzen.“ (Herr B, Zeile 145)

Die sprachlich-kulturellen Besonderheiten der Schüler werden von einigen Lehrpersonen beim Sprachenlernen berücksichtigt. Beim Lernen der deutschen Sprache haben einheimische Kinder einen Heimvorteil, da sie die Gelegenheit wahrnehmen können, sich mit einer Fülle von Wortschätzen auseinanderzusetzen, während es Kindern mit Migrationshintergrund an solchen Möglichkeiten mangle.

Alle befragten Lehrpersonen stimmen zu, dass die Förderung der Erst-/Muttersprache bei Kindern mit Migrationshintergrund eine wichtige bzw. Schlüsselrolle beim

Erlernen der deutschen Sprache einnehme. Viele von ihnen sind der Überzeugung, dass eine schlechte Beherrschung der Erst-/Muttersprache bei Migrantenkindern einen negativen Einfluss auf den erfolgreichen Erwerb des Deutschen ausübe. Für Kinder mit Migrationshintergrund sei es demnach schwierig deutsche Vokabeln zu erlernen, äußert eine Befragte, wenn sie diese Begriffe in ihrer Muttersprache nicht kennen. (vgl. Frau C, Zeilen 250-254)

Förderungskurse in Bezug auf Erst-/Muttersprache werden aus diesem Grund an vielen der untersuchten Schulen angeboten. An einer der besuchten Schulen werden durch Kooperationen mit Nachbarschulen Förderungskurse in mehreren Sprachen angeboten, die vom Land bzw. von der Landesregierung organisiert und gefördert werden. Lediglich einem Befragten ist nicht bekannt, dass es eine solche Förderungsmöglichkeit an seiner Schule oder dem näheren Umfeld gebe.

Fast alle Befragten achten in jedem Unterricht bei den Migrantenkindern auf den richtigen Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache, egal um welches Fach es sich handelt, es kann als Deutschunterricht betrachtet werden. Während des Interviews nennt eine Befragte das Beispiel „Mathekoffer“. Im Unterricht wird tatsächlich eine Kiste, ein mitgebrachter Koffer oder ein Plakat, auf dem ein Koffer abgebildet ist, verwendet. Auf diesen sind bestimmte themenrelevante Fachbegriffe auf Deutsch angeordnet, wie z. B. „Addieren“. Der „Koffer“ wurde dann für Alle sichtbar in der Klasse hingestellt oder aufgehängt. Die Kinder haben dann immer wieder die Möglichkeit, diese Wörter zu sehen, um sie bei der Erklärung ihrer Aufgabenlösung anwenden zu können. (vgl. Frau C, Zeilen 267-280)

Frage 6: Baustein E: Elternkooperation

Alle Befragten bestätigen bei der Untersuchung, dass die Elternkooperation bei der Betreuung der Migrantenkinder, sowohl an den Grundschulen als auch an den weiterführenden Schulen, eine wichtige Rolle spielt. Zum einen wird die Elternkooperation als gute Methode für den Umgang mit unaufgeklärten Eltern gesehen, zum anderen stellt die Elternkooperation die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern da. Die Problematik der Elternkooperation sei nicht unmittelbar auf den Migrationshintergrund bezogen, weil es „einfach überall problematische und weniger problematische Familien in allen Kulturen oder Ländern“ gebe. (Frau C, Zeilen 459-461)

Die Abstimmung und Koordination zwischen Schule und Elternhaus ist für alle Befragten ein wichtiges Thema. Zum Teil halten dies manche Befragten nicht immer für möglich, doch ein anderer Teil vertritt die Meinung, dass die Betreuung von Schülern sehr schlecht gelingen würde, wenn keine Abstimmung mit den Erziehungsberechtigten erfolgen würde. Ein Befragter erklärt während des Interviews, wie er mit einer türkischen Familie zusammenarbeitet: zwischen ihm und der Mutter des Kindes herrscht Einigkeit über die Lernziele, sie besprechen dann auch oft per Telefon oder bei einem persönlichen Gespräch, was der Sohn bereits erreicht hat, was ihm möglich ist und was noch getan werden solle. (vgl. Herr B, Zeilen 224-227)

Eine weitere Befragte meint folgendes: „Die Lehrer sind die Experten für die Schule, die Eltern sind die Experten für zu Hause, deshalb muss es da einfach eine Zusammenarbeit“ geben. (Frau B, Zeilen 250-252)

Andererseits erkennen auch alle Befragten die Grenzen bei der Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler. Es wird von ihnen bestätigt, dass bei der Elternkooperation tatsächlich Grenzen existieren, wie z. B. bei der Kooperation mit Familien, die relativ verschlossen gegenüber der Außenwelt seien. Einige der Befragten bemerken während ihrer Arbeit, dass manche Migrantenern dem deutschen Bildungssystem gegenüber misstrauisch seien. Mangelndes Sprachvermögen, religionsbedingte Aspekte, Probleme im Wohnumfeld der Eltern bzw. andere, eventuell negative Erfahrungen aus der Vergangenheit mit den Prozessen im deutschen Bildungssystem können ebenfalls Barrieren für das Vorantreiben der Zusammenarbeit darstellen. Manche Eltern bleiben etwa den Elternabenden fern, da sie Berührungsängste haben.

Andererseits werden von den befragten Lehrern auch die Möglichkeiten und Potenziale, die sich durch die Zusammenarbeit mit den Eltern ergeben, wahrgenommen. Der mehrheitliche Teil von ihnen behandle entsprechende Situationen in direkten Gesprächen, wobei sie versuchen, die Probleme und deren Ursachen aufzuspüren. Sie pflegen mittels regelmäßiger Telefonate, Hausbesuche und Kennenlernen des familiären Umfeldes enge Kontakte zu den Eltern. Mit den Eltern überlegen sie dann gemeinsam, wie eine erfolgreiche Kooperation funktionieren könne und solle. Einige der Befragten bemühen sich, die Eltern vor dem Schuleintritt der Kinder über das Schulsystem aufzuklären und zu informieren.

In den Interviews erläutern die befragten Lehrpersonen ein weites Spektrum an Formen der Elternkooperation. Neben der klassischen Form des Elternabends organisieren sie Elterncafés, Sprachförderungskurse und Integrationskurse für Eltern.

So wird an einer Schule gewährleistet, dass das Elterncafé dauerhaft und regelmäßig geöffnet ist. Mütter von Migrantenkindern können dann ihre Kinder im Elterncafé der Schule abgeben, damit sie an dem Integrationskurs teilnehmen können. Eine Befragte lade die Eltern immer sehr weit im Voraus zu gemeinsamen Gesprächen ein, wodurch die Eltern die Chance erhalten, viel über ihr Kind zu erzählen. Auch Lehrer und Eltern würden sich auf diese Weise besser kennenlernen können. Um den Eltern Berührungsängste zu nehmen, wird an einer anderen Schule regelmäßig ein Gesprächskreis veranstaltet, an welchem viele Eltern teilnehmen. (vgl. Frau C, Zeilen 317-327) Darüber hinaus könne die Einstellung von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund eventuell als Vorbild für das Gelingen der Integration betrachtet werden. (vgl. Frau E, Zeilen 316-320)

Um Schwierigkeiten bzw. Probleme in der Elternarbeit wirkungsvoll zu lösen, bemühen sich alle befragten Lehrenden. Für einige Befragte können manche Hindernisse in diesem Arbeitsbereich mit Hilfe „der Autorität der Schule“ beseitigt werden. (vgl. Herr A, Zeile 249) Über Elternabende und durch das Erteilen von Ratschlägen können ebenfalls ein Großteil der Probleme geklärt und gelöst werden. (vgl. Frau E, Zeilen 84-87) Eine befragte Lehrerin nennt auch die Unterstützung durch eine Schulpsychologin: der Vorteil davon sei, dass das Gesagte der Schweigepflicht unterliege, sodass es für die Psychologin möglich sei, mit den Eltern sehr offen über konkrete Probleme zu reden. Nach einem solchen Gespräch signalisiere sie den Lehrpersonen dann: „da müsst ihr einfach Verständnis dafür haben, oder da müsst ihr noch mal genau gucken.“ (Frau A, Zeilen 388-389)

Frage 7: Baustein F: Übergang ins Berufsleben

Die Begleitung der Schüler bei der Berufswahl wird von fast allen Befragten als allgemeine Grundfertigkeit von Lehrpersonen betrachtet. Jedoch wird die Berufsberatung von einigen Befragten für alle Schüler angeboten, wobei der Migrationshintergrund keine Rolle spiele. Ein großer Teil der Befragten versucht, Stärken und Schwächen der Kinder zu erkennen, den Lernenden das Selbstbewusstsein für eine gewisse Berufswahl zu vermitteln und sie zu ermutigen, sich adäquat auf ihr weiteres Leben vorzubereiten. Die befragten Lehrpersonen sind aber der Meinung, dass dies keine Aufgabe für Grundschullehrer sei, sondern eher für Lehrpersonen von weiterführenden Schulen.

Ein Befragter vertritt auch die Ansicht, dass man keine speziellen Interkulturellen Kompetenzen für die Berufsbegleitung benötige. (vgl. Herr A, Zeilen 301-303)

Ebenso wird die Wichtigkeit der Hilfe für die Entwicklung von Strategien zwecks Berufswahl von Migrantenkindern von mehreren Befragten erkannt. Ein Befragter erklärt zum Beispiel, dass er mit den Schülern der 10. Klassen trainiere, Bewerbungen, Lebensläufe und weitere formale Schreiben zu verfassen und auch Bewerbungsgespräche übe. (vgl. Herr B, Zeilen 256-264)

Zwei Leitfragen wurden zu konkretisierenden Problemstellungen, die das Thema weiterführend vertiefen, gestellt. Die diesbezüglichen Ergebnisse der Datenanalyse sind die folgenden:

Frage 1: Was ist Ihnen sonst bei der Betreuung der Schüler mit Migrationshintergrund noch wichtig?

Einige der befragten Lehrer betrachten es als Teilaspekt der Interkulturellen Kompetenz, von Anfang an alle Kinder in eine Gruppe zu integrieren. Migrantenkinder benötigen hierbei laut einer Aussage, ein besonderes Maß an Hilfestellungen, vor allem in der Anfangsphase, um sich gut in die Gruppe integrieren zu können. (vgl. Herr B, Zeilen 275-276) Andere Befragte teilen mit, dass Migrantenkinder stärker berücksichtigt oder aufmerksamer behandelt werden sollten. Toleranz und Empathie gegenüber anderen, sowie Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen bzw. Religionen und ein hohes Einfühlungsvermögen gegenüber Migrantenkindern spielen bei der Betreuung von Migranten eine bedeutsame Rolle.

Frage 2: Können Sie einschätzen, wie weit Kompetenzen dieser Art unter Lehrern verbreitet sind?

Für den Großteil der Befragten verfügen die meisten Kollegen in ihrer Schule zumindest über entsprechende Grundkenntnisse und Grundkompetenzen, um mit Schülern bzw. Eltern mit Migrationshintergrund gut umgehen zu können. Ausnahmen gebe es hierbei aber sicherlich auch. (vgl. Herr A, Zeilen 307-309) Ein anderer befragter Lehrer verfolge unter anderem mit hohem Interesse, wie seine Kollegen sich intensiv mit diesem Thema beschäftigen und sehr gute Arbeit tätigen. Die meisten

Befragten können die deutschlandweite Verbreitung dieser Kompetenz nicht einschätzen. Einige von ihnen glauben, dass es auch an Hauptschulen kompetente Kollegen gibt, die sich jedoch mit einem schwierigen Umfeld und sehr harten Bedingungen konfrontiert sehen. (vgl. Herr B, Zeilen 329-331)

10.3 Ergebnisse zur Erwartungshaltung der Schulpraktiker

Die Ergebnisse zu den Fragen bezüglich der Erwartungshaltung der Schulpraktiker an „guten“ Schulen hinsichtlich der Lehrerausbildung in Bezug auf die Interkulturelle Erziehung sollen nun in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

Frage 1: Wie denken Sie über die Verankerung Interkultureller Erziehung in der Lehrerausbildung?

Die Notwendigkeit der Verankerung Interkultureller Erziehung wird von der überwiegenden Mehrheit der Befragten bestätigt. Fast alle von ihnen fordern, dass Interkulturelle Erziehung direkt in der Ausbildung eingebettet werden müsse und dass alle Lehramtsstudierenden dazu verpflichtet werden sollten.

Während der Interviews wird in Bezug auf die Interkulturelle Erziehung immer mehr Wert darauf gelegt, dass Lehrer während des Studiums obligatorische Seminare wahrnehmen sollten, auch verbunden mit der Schulpraxis, um sie auf diesen Aspekt vorzubereiten und ihre diesbezüglichen Kompetenzen von Beginn an zu stärken.

Ein befragter Lehrer ist der Meinung, dass Lehramtsstudierende darauf vorbereitet werden sollten, es sei jedoch ein Thema unter vielen. (vgl. Herr A, Zeilen 340-341)

Frage 2: Wie bedeutsam ist Ihres Erachtens die Schaffung fächerübergreifender und schulformübergreifender Standards Interkultureller Erziehung als Bestandteil der Lehrerausbildung?

Nahezu alle Befragten erwarten in der zukünftigen Lehrerausbildung einen einheitlichen Standard in Bezug auf die Interkulturelle Erziehung. Dabei solle jedoch die selektive Verknüpfung mit einzelnen Fächern und Schulformen vermieden werden,

da „es ganz wichtig ist, nicht nur Deutschlehrer dafür fit zu machen, sondern auch Lehrer mit ganz anderen Fächerkombinationen. Das glaube ich schon. Und wir bemühen uns an dieser Schule generell, wir unterrichten generell sehr fächerübergreifend, und da ist dann Sprachförderung einfach etwas, was sich durch so gut wie alle Fächer zieht.“ (Frau C, Zeilen 539-543) Eine Befragte begründet hierzu, dass Schüler nach der Grundschulbildung zum Glück auch an alle anderen Schulformen wechseln und somit alle Schulformen in der Lehrerbildung mit einbezogen werden sollen. (vgl. Frau A, Zeilen 548-549) Ein anderer Befragter sieht voraus, dass auch in Zukunft immer mehr Kinder mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen unterrichtet werden. (vgl. Frau E, Zeilen 536-537)

Frage 3: Was erwarten Sie als Lehrender an einer „guten“ Schule von der Lehrerbildung in Bezug auf die Interkulturelle Erziehung? In welcher Form sollte Interkulturelle Kompetenz Ihrer Vorstellung nach in der Lehrerbildung vermittelt werden? In eigenen Modulen, in einzelnen Lehrveranstaltungen oder in gesonderten und zertifizierten Kursen?

Laut einer kleinen Zahl von Befragten müssen nicht zwangsläufig diesbezüglich zertifizierte Kurse besucht werden. Kurse in dieser Form zu gestalten sei machbar, aber es solle nicht als ein Bewertungskriterium, sondern als ein Nachweis der Teilnahme gelten. Die meisten Befragten erwarten diesbezüglich, dass ein Modul/Pflichtbaustein Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung einzurichten sei, welches sich intensiv mit diesem Thema befassen solle. Mit konkreten praxisorientierten Lernmaterialien sollten sich Lehramtsstudierende auf ihren Beruf vorbereiten. Eine Kolloquiumgestaltung in Form einzelner Kurse zur Interkulturellen Erziehung wünscht sich ein signifikanter Teil der Befragten ebenso, z. B. im Rahmen eines Seminars, oder Wochenendblockseminars.

Frage 4: Was sollten die Universitäten, welche Lehrer ausbilden, bei der Planung bzw. Reformierung der Lehrerbildung gemäß den Anforderungen Interkultureller Erziehung berücksichtigen?

Alle Befragten deuten in den Interviews zur Reform der Lehrerbildung in Bezug auf Interkulturelle Erziehung an, dass es nicht nur eine theoretische Problematik sei.

Vielmehr sollten Lehramtsstudenten in der Ausbildung praktische Erfahrungen sammeln, um mit Heterogenität umgehen zu können.

Einige befragte Lehrpersonen halten es für bedeutsam und notwendig, dass sich Studenten während der Lehrerausbildung in praktische Lehrszenarien hineinversetzen sollten, auf jeden Fall aber vor ihrem Referendariat.

Außer einem Auslandssemester könnten Studenten etwa ein Praktikum an einer Sozialarbeitsstation eines Stadtteils absolvieren, der stark durch Migration geprägt ist, wie ein Befragter andeutet. (vgl. Herr A, Zeilen 404-405) Laut manchen Befragten sollten Studenten mit Unterlagen, Materialien und Leitfäden die entsprechenden Kompetenzen selbst erforschen und erlernen. Darüber hinaus werde von den Studenten das Nachspielen von Unterrichtssituationen und die Herstellung von Unterrichtsmaterialien gewünscht. (vgl. Frau E, Zeilen 552-553) Eine engere Zusammenarbeit zwischen lehrausbildenden Universitäten und Schulen sei demnach für die Berufsvorbereitung bedeutungsvoll. In der Lehrausbildung solle laut der Meinung einiger weniger Befragter den Fertigkeiten der individuellen Förderung und der Sprachförderung, die bestimmt, wie die Kinder die erste und die zweite Sprache erlernen, ein hoher Stellenwert beigemessen werden. Ebenfalls solle ein Lernschwerpunkt auf die Hauptkulturgruppen in der deutschen Gesellschaft gelegt werden.

11 Resümee und Konklusionen

In diesem abschließenden Kapitel sollen die Ergebnisse für die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, Handlungsebenen der Interkulturellen Kompetenz und Erwartung von Schulpraktikern an die Interkulturelle Erziehung, resümiert, pädagogische Konklusionen bzw. Desiderate formuliert werden. Darüber hinaus werden Forschungsergebnisse von weiteren Schwerpunkten der vorliegenden Untersuchung aufgeführt:

11.1 Resümee

Das Fazit zur folgenden Fragestellung soll nun gezogen werden:

Wie sollte das Anforderungsprofil in multikulturell geprägten deutschen Schulen für Lehrpersonen in Hinblick auf pädagogische Qualifikation, konkret aussehen?

Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung zeigen, dass die Beherrschung Interkultureller Kompetenz für Lehrende bei der professionellen Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine tragende Rolle spielt.

Nach Auffassung der befragten Lehrpersonen an „guten“ Schulen Deutschlands gehören die Teilkompetenzen „interkulturelle Kommunikation und Antirassismus“, „Umgang mit Differenz“, „Umgang mit Didaktik, Integration und Schulerfolg“, „Umgang mit Mehrsprachigkeit“, „Elternkooperation“ und „Übergang ins Berufsleben“ zur erweiterten pädagogischen Professionalität, mit welcher sich das von Lanfranchi und anderen Wissenschaftlern entwickelte Standard-Curriculum zur Interkulturellen Erziehung befasst. (vgl. Lanfranchi 2008, S. 246 ff.)

Die befragten Lehrpersonen versuchen weiterhin, isolierte homogene Gruppen im Schulalltag durch unterschiedliche Methoden bzw. Maßnahmen aufzuspalten, um sowohl einheimische Schüler als auch Schüler mit Migrationshintergrund in eine multikulturelle Gruppe integrieren zu können. Es ist aus den Ergebnissen der Interviews festzustellen, dass diese, eine Integration von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen sozial-kulturellen Hintergründen gewährleistende Fertigkeit, als eine weitere Handlungsebene der Interkulturellen Kompetenz charakterisiert werden sollte. Diese neue Handlungsebene kann unter dem Begriff „Integration in multikulturelle Gruppen“ verzeichnet werden.

Weitere Ergebnisse zu der dieser Fragestellung beleuchten, dass Aspekte wie Toleranz, Empathie und Einfühlungsvermögen, sowie die Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen bzw. Religionen als notwendige Fertigkeit bei der Betreuung von Migrantenkindern und als pädagogische Professionalität hoch geschätzt werden. Diese Aspekte können dem Begriff der „positiven Akzeptanz“ von Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund untergeordnet werden. Die

„positive Akzeptanz“ als eine zusätzliche pädagogische Professionalität gehört ebenfalls zu den Handlungsebenen der Interkulturellen Kompetenz.

Aufgefallen ist, dass diese Handlungsebenen wie „positive Akzeptanz“ oder die „Integration in multikulturelle Gruppen“ in den theoretischen Empfehlungen zu Interkultureller Erziehung von Lanfranchi und Allemann-Ghionda nicht benannt werden.

Mit diesen Fertigkeiten betreuen, fördern und unterstützen die befragten Lehrpersonen erfolgreich die Integration von Kindern und Jugendlichen. Die in den theoretischen Empfehlungen aufgeführten Bestandteile erweitern auf diese Weise die Interkulturelle Kompetenz und können sowohl als Handlungsebenen der Interkulturellen Kompetenz als auch als Anforderungsprofil für Lehrpersonen in multikulturell geprägten deutschen Schulen charakterisiert werden.

Der nächste Abschnitt nimmt Bezug zur zweiten zentralen Forschungsfrage: Was erwarten Lehrer an Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden, von der Lehrerbildung hinsichtlich der Interkulturellen Erziehung?

Die auf der Grundlage der Experteninterviews ermittelten Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass sich Schulpraktiker an den „guten“ Schulen Deutschlands erhoffen, dass die in Bezug auf die Anforderungen an das Bildungssystem bzw. an die Erziehungswissenschaft herauskristalisierte Interkulturelle Erziehung als obligatorischer Bestandteil unmittelbar in der Lehrerbildung etabliert wird.⁹⁰

Die Schulpraktiker erwarten, dass sich die Lehramtsstudierenden im Lernbereich Interkulturelle Erziehung in Form eines Moduls/Pflichtbausteins bzw. in einzelnen Lehrveranstaltungen mit praxisorientierten Lernmaterialien intensiv auseinandersetzen, damit sich die zukünftigen Lehrer auf ihre Tätigkeit angemessen vorbereiten können. Interkulturelle Erziehung sollte ihrer Meinung nach sowohl theoriegeleitet als auch praxisorientiert organisiert werden. Die Akkumulation praktischer Erfahrung, bezüglich der Integration von Migrant*innenkindern kann von den Studenten mittels unterschiedlicher Praktikumsformen erreicht werden.

⁹⁰ vgl. Marincola, F./von Klenck, A./Alexoglou-Patelkos, C./Bernstein, I./Kolatz, K./Riesgo, V. (2007): Statement. In: BMAS (Hrsg.): Nationaler Integrationsplan – Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3: Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen. Berlin. S. 70 Abrufbar über: http://www.bmas.de/portal/930/property=pdf/nationaler__integrationsplan__dokumentation.pdf

Laut Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung sind die Schulpraktiker in unterschiedlichen Fächern an den untersuchten „guten“ Schulen Deutschlands in unterschiedlichen Schulen der Ansicht, dass die Interkulturelle Erziehung weder auf voneinander getrennte Schulformen reduziert, noch auf einzelne Schulfächer begrenzt gestaltet werden sollte, sondern ein schulform- bzw. fächerübergreifender einheitlicher Standard in der ersten Phase der Lehrerausbildung anzusetzen ist.

Im nächsten Abschnitt sollen die Forschungsergebnisse von weiteren Schwerpunkten der vorliegenden Untersuchung aufgeführt werden:

Erstens haben die befragten Lehrpersonen zur Fragestellung „Verbreitung Interkultureller Kompetenz unter Lehrern“ in Bezug auf die deutschlandweite Situation sehr indirekt geantwortet. Es kann wage vermutet werden, dass sie sich ihren Kollegen gegenüber solidarisch verhalten wollen. Die Vernachlässigung von Schülern mit Migrationshintergrund führten sie zum Teil auf ein schwieriges Umfeld, harte Bedingungen im Schulalltag oder die Struktur des Unterrichts, Bündelung der Migrantenkinder in einer Klasse und auf die höhere Zahl der Empfehlungen für niedrigere weiterführende Schulen zurück. Darüber hinaus behauptet eine Befragte, dass die Probleme bei vielen Kollegen allerdings wahrgenommen werden: „[...] ich glaube nicht, dass man die Probleme nicht sieht, die Probleme sehen ganz viele [...]“. (Frau E, Zeile 506)

Wenn man die von den Befragten erwähnten Argumente genauer unter die Lupe nimmt, so ist sehr leicht zu entnehmen, dass die Ursachen für die Benachteiligung von Migrantenkindern doch wie vermutet, in den mangelnden Kompetenzen im Bereich der Leistungsbeurteilung und Unterrichtsdidaktik der Lehrenden liegen, welche als Dimensionen in der Interkulturellen Kompetenz enthalten sind.

Zweitens interpretieren die befragten Grundschullehrer die Frage, ob der Bereich „Übergang ins Berufsleben“ ein Teil allgemeiner pädagogischer Professionalität ist, nach ihrem Verständnis von Berufsbegleitung anders als die Befragten an weiterführenden Schulen. Die befragten Grundschullehrer sehen eher ihre Aufgabe darin, das Bewusstsein der Kinder bei der Wahl des passenden Übergangs an die weiterführenden Schulen zu stärken und darüber aufzuklären, „wofür man jetzt ein Abitur braucht. Wenn einer Tierarzt werden möchte, muss er ja schon auf die Gesamtschule, aufs Gymnasium gehen, um Abitur zu machen.“ (Frau B, Zeilen 305-

307) Sie halten es für eine relevante Aufgabe von Lehrern an weiterführenden Schulen, die Kinder bei der Entwicklung von Strategien zu unterstützen, z. B., was passt zu ihnen und was ist sinnvoll, um einen bestimmten Beruf zu erlernen. (vgl. Frau B, Zeilen 316-317)

Berufsbegleitung betrachten die Befragten an weiterführenden Schulen als eine wichtige Aufgabe von Lehrpersonen. Allerdings wird das Wissen über die Bedeutung der Arbeit und des Berufes in den Gesellschaften der Herkunftsländer, bei der Berufswahlvorbereitung von Migrantenkindern, von den Befragten nicht als notwendig erachtet.

Drittens bezweifeln einige Befragte, ob es tatsächlich möglich ist, dass Lehrpersonen alle sprachlich-kulturellen Besonderheiten von Kindern mit unterschiedlichen Migrationshintergründen kennen können, insbesondere in Schulklassen mit mehreren Kindern aus unterschiedlichen Nationen. „Ich kann nicht Türkisch, ich kann nicht Farsi, ich kann nicht, ... das Marokkanische Mädchen spricht Berberisch. Das kann ich nicht beurteilen.“ (Herr A, Zeile 203-204)

Viertens war sowohl während des Interviewverlaufs als auch in der Phase der Datenanalyse festzustellen, dass sich alle Befragten bisher keine Gedanken darüber gemacht haben, in welchen konkreten Formen die Interkulturelle Erziehung in der Lehrerausbildung stattfinden sollte. Man kann davon ausgehen, dass die Befragten im langjährigen Lehrbetrieb sich weniger mit der Form der Ausbildung der zukünftigen Lehrer beschäftigen, sondern verständlicherweise mehr Interesse an ihrer eigenen Weiter- bzw. Fortbildung haben. Aus ihren Aussagen ist interpretierbar, dass sie der Meinung sind, dass Lehrveranstaltungen in der Lehrerausbildung unabhängig von der Form aber unbedingt praxisorientiert gestaltet werden sollten: „Und dass dann da halt so Praxissachen dabei sind, dass man wirklich Unterrichtsreihen hat, dass man Gesprächsanlässe macht, wie kann ich Sprachförderung machen, wie kann ich mit bestimmten, ... dass man auch Gespräche simuliert, mit Eltern Gespräche, so etwas ist alles wichtig.“ (Frau B, Zeilen 423-426)

Es ist und bleibt leider unklar, ob die von den meisten Befragten gewünschte Gestaltungsform eines Moduls tatsächlich die Form der modularisierten Lehrerausbildung betrifft.

Fünftens finden mehrere Befragte die kontinuierliche Weiterbildung in Bezug auf Interkulturelle Erziehung wichtig, jedoch zögern einige von ihnen, sich

weiterzubilden. Dies könnte u.a. auf eine altersbedingte Weiterbildungsmüdigkeit hinweisen.

Sechstens sind die meisten befragten Lehrpersonen der Auffassung, dass Kinder mit Migrationshintergrund individuell gefördert werden sollten. Wenige von ihnen betonten mehrmals allerdings, dass alle Schüler im gleichen Maße behandelt werden sollten, unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund, Behinderungen besitzen oder nicht.

Dieses Thema wird im Kapitel 11.3 - Folgerung für die Schulpraxis - weiter diskutiert.

11.2 Folgerung für die Lehrerausbildung

So gut wie alle Befragten haben im Verlauf des Interviews die eigene Ausbildung beschrieben, dass sie während der Lehrerausbildung gar keine oder zu wenig Gelegenheiten hatten, sich mit den Themen multikulturelle Vielfalt und Heterogenität im Schulalltag auseinanderzusetzen, weshalb sie sich nicht ausreichend für ihr derzeitiges Berufsleben vorbereitet sehen. Selbst die Lehrerin, die erst vor eineinhalb Jahren ihre Lehrerausbildung abgeschlossen hat, bedauerte, dass sie während der Ausbildung über das Thema Interkulturelle Erziehung ganz wenig lernen konnte. Die Äußerungen der befragten Lehrpersonen weisen nochmals darauf hin, dass die Interkulturelle Erziehung trotz allerlei Anforderungen des Schulalltags in den letzten Jahrzehnten, immer noch keine große Rolle in der Lehrerausbildung spielt. Die bereits seit den 1990er Jahren in nationalen und europäischen Dokumenten als Querschnittsaufgabe formulierten Standards wurden von den lehrerausbildenden Universitäten nach wie vor nicht ausreichend berücksichtigt. (vgl. Krüger-Potratz 2001 b, S. 2 und vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 200, siehe Kapitel 6.4 der vorliegenden Arbeit)

Eine Befragte beschwert sich ebenfalls über die Lerninhalte in ihrer Lehrerausbildung und fordert in Konsequenz einen unmittelbaren Wechsel von einer theoriezentralisierten zu einer praxisorientierten Ausbildung. Interkulturelle Erziehung darf nach ihrer Auffassung nicht nur mit theoretischen Materialien erarbeitet werden, sondern sollte sich an einem auf praktischen Erkenntnisprozessen fußenden Lernstoff beziehen. (vgl. Frau B, Zeilen 470-476)

Aus den Ergebnissen der Experteninterviews mit den Lehrpersonen an den „guten“ Schulen Deutschlands in Bezug auf ihre schulalltäglichen Tätigkeiten bei der Betreuung von Schülern mit Migrationshintergrund können folgende pädagogische Konklusionen in Bezug auf die zukünftige Lehrerbildung gezogen werden:

Erstens ist die Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung bedingungslos als Bestandteil in der Lehrerbildung zu verankern, wie es eine Reihe von Wissenschaftlern wie Krüger-Potratz, Gogolin, Lanfranchi etc. auch fordern, damit Lehramtsstudierende in der Lehrerbildung die Gelegenheit erhalten, sich mit diesem Thema als Querschnittsaufgabe zu beschäftigen. (vgl. Krüger-Potratz 2001 b, S. 2 und vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 200, siehe Kapitel 6.4 der vorliegenden Arbeit)

Zweitens beleuchten die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass die Gestaltung Interkultureller Erziehung weder an einzelne Schulformen noch an einzelne Schulfächer selektiv geknüpft werden sollte, sondern ein schulform- bzw. fächerübergreifender einheitlicher Standard in der ersten Phase der Lehrerbildung einzurichten ist.

Drittens sollten darüber hinaus durch die Auseinandersetzung mit diesem Thema in entsprechenden Lehrveranstaltungen praxisorientierte Lernmaterialien erarbeitet werden. Universitäten sollten bei der Reform der Lehrerbildung in Bezug auf Interkulturelle Erziehung vermeiden, Lehrveranstaltungen rein theoretisch zu gestalten, sondern es ermöglichen, dass Lehramtsstudierende durch Tätigkeiten in unterschiedlichen Praktikumsformen frühzeitig selbst aktiv praktische Erfahrungen bezüglich der Integration von Migrantenkindern sammeln können, so wie es alle Befragten in den Experteninterviews betonen. Also auf in die Praxis!

11.3 Folgerung für die Schulpraxis

Während des Verlaufs des Experteninterviews kritisierte Frau A die traditionelle Lernkultur. Schüler müssten in der traditionellen Lernkultur ausnahmslos über den Lernstoff erlernen, was die Lehrenden ihnen beibringen, wobei die individuellen Schwächen der Kinder nicht berücksichtigt würden, frei nach dem „Motto: Friss oder stirb.“ (Frau A, Zeile 503)

Das sollte nicht sein! Fast alle Befragten legen großen Wert auf die individuelle Förderung der Schüler. „Jeder [hat] [...] seine Stärken und dann ist es mir vollkommen egal, ob irgendeiner im Rollstuhl sitzt, oder einer aus Persien kommt.“ (Herr B, Zeilen 137-138)

Das entspricht zwar nicht einer individuellen Förderung der Schüler an sich, aber dient dennoch einer Gleichberechtigung aller Schüler und somit einem ausgewogenen Klassenklima. So sollen Kinder mit Migrationshintergrund nicht durch andere Förderungsweisen der deutschen Kinder vernachlässigt werden, ebenso wenig wie die deutschen Schüler, durch eine spezifische Förderungsweise nur der Migrantenkinder. Die professionelle individuelle Förderung als eine Art „Zauberwaffe“ führt tatsächlich zum Erfolg. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 24) In den vergangenen Jahren hat z. B. eine der untersuchten Schulen nachweislich außergewöhnlich gute Übergangsquoten zu weiterführenden Schulen erreicht.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung kann konkludiert werden, dass das „Erfolgsgeheimnis“ der Lehrpersonen an „guten“ Schulen für ihre gute Arbeitsleistung die professionelle individuelle Förderung ist. Schülern sollte das Recht auf individuelle Förderung ermöglicht werden und sie sollten auch nicht im Schulalltag aufgrund ihres Hintergrundes vernachlässigt werden. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2010, S. 30) Wie die „guten“ Schulen Deutschlands, verdienen deren Lehrpersonen ebenfalls die öffentliche Aufmerksamkeit sowie Anerkennung: ihr vorbildliches Vorhalten sollte nachgeahmt werden. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 5)

11.4 Folgerung für die weitere Entwicklung bezüglich Interkultureller Erziehung

Im Anschluss an die Befunde der vorliegenden Untersuchung ergeben sich einige Untersuchungsfelder, die für die weitere Entwicklung der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung zu erschließen wären und hiermit noch aufgeführt werden.

Zum einen sollten mittels Untersuchungen die Hindernisse bei der Interkulturellen Erziehung in der deutschen Lehrerbildung erforscht werden. Immer wieder wurde

durch Untersuchungen bestätigt und kritisiert, dass es für Lehramtsstudierende, trotz zunehmender Anforderungen gemäß Interkultureller Erziehung in der Lehrerbildung, immer noch möglich ist, das Studium erfolgreich zu absolvieren, „ohne sich mit der Frage nach den Folgen sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität in den Klassen für den Fachunterricht, für die Unterrichtssprache und für das Schulleben auseinandergesetzt zu haben.“ (Krüger-Potratz 2001a, S. 33) Die Ursachen für die Verzögerungen, die Interkulturelle Erziehung in die Lehrerbildung einzubeziehen und universal zu verankern, bleiben aber weiterhin unklar.

Zum anderen sollten die Kultusministerien deutschlandweit bzw. mit den lehrerbildenden Universitäten in Zukunft enger zusammenarbeiten, um sich je nach Rahmenbedingungen, Zielen und Möglichkeiten damit auseinanderzusetzen, in welcher Form die vorhandenen Empfehlungen in Bezug auf die Interkulturelle Erziehung effektiv in der Lehrerbildung realisiert werden können. (vgl. Lanfranchi 2008 S. 245) Es ist lediglich mit Hilfe von angemessenen Gestaltungsformen möglich, die Zielsetzungen der Interkulturellen Erziehung zu erreichen, damit sich jeder Lehramtsstudierende während der Ausbildung in Bezug auf die multikulturelle Heterogenität letztendlich erfolgreich auf seinen Beruf vorbereiten kann.

12 Bibliografie und Anhang

12.1 Bibliografie

Allemann-Ghionda, C. (2006): Sozialkulturelle und sprachliche Pluralität als anthropologische Voraussetzung und notwendige pädagogische Perspektive der Entwicklung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Plöger, W. (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Verlag Schöningh, Paderborn, S. 235-256.

Allemann-Ghionda, C./Auernheimer, G./Grabbe, H./Krämer, A. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51 Beiheft. Beltz Verlag, Weinheim et al., S. 250-266.

Auernheimer, G. (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.

Auernheimer, G. (2007): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. 5. Auflage, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Baumert, J. (1991): Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. Unterrichtswissenschaft 19 (4), S. 333-349.

Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern in internationalen Vergleich. Verlag Leske+Budrich, Opladen, S. 323-407

Becker, H./Peil, F. (2000) (Hrsg. der deutschen Version): Interkulturelles Lernen. JUGEND für Europa – Deutsche Agentur für das EU-Aktionsprogramm JUGEND, Bonn.

Becker, R. (2008): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit.

In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 161-189.

Bender-Szymanski, D. (2002): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 153-179.

Bender-Szymanski, D. (2007): Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In: In Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Migration als Herausforderung. Bonn: Bonner Universitätsdruckerei, 161-194.

Binder, S. (2002): Schule und Migration Einblicke in die Praxis des interkulturellen Lernens. In: SWS-Rundschau (42. Jg.) Heft 4/ 2002, S. 422–440.

BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. BMFSFJ, Berlin.

BMFSFJ (2008): Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration. Möglichkeiten und Grenzen einer sekundär-analytischen Auswertung des Mikrozensus 2005; Berichtszeitraum 01.10.2006 - 15.12.2007 Nomos Verlag, Baden-Baden.

Böttcher, W. (2004): Neuere Entwicklungen der Bildungsreform und ihr Potenzial für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. In: Beckmann, Udo/ Brandt, Hjalmar/ Wagner, Heinz (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Beltz Verlag, Weinheim et al., S. 72-86.

Bolten, J. (2001): Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Erfurt.

Boss-Nünning, U./Granato, M. (2008): Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: Bade, K. J./Bommes, M./Oltmer, J. (Hrsg.): Nachholende Integrationspädagogik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge Heft 34/2008, S. 57-89.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Ernst Klett Verlag, Stuttgart

- Bourdieu, P.** (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Verlag Schwartz & Co, Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P.** (1992): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Steinrück, M. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. VSA Verlag, Hamburg, S. 49-75.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.J.D.** (1996): Reflexive Anthropologie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Brenner, P. J.** (2009): Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Büttner, C.** (2005): Lernen im Spiegel des Fremden: Konzepte, Methoden und Erfahrungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a. M.
- Craft, M.** (1996): Cultural Diversity and teacher education. In Craft, M. (ed.): Teacher Education in Plural Societies: an International Review. Falmer Press, London, S. 1-15.
- Diefenbach, H.** (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Dietrich, I.** (2002): Bildung als Instrument der Abgrenzung und Normierung. In: Jäger, M./Kauffmann, H. (Hrsg.): Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Duisburg, S. 203-220.
- Dietrich, I./Selke, S.** (2007): Begleiten statt auszugrenzen. Lernbegleitung von russlanddeutschen Spätaussiedler-Jugendlichen an Hauptschulen. Schneider Verlag, Hohengehren.
- Ditton, H.** (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 247-275.
- Drexler, W./Hoffmann, B. / Pütz, H.-G.** (Fachkonferenz Soziologie am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld) (1992): Aussiedlerfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion in Bielefelder Übergangsheimen: Probleme und Chancen des Integrationsprozesses. Ms.

- Edelmann, D.** (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. 2. Auflage, Lit Verlag, Zürich.
- Epping, V.** (2010): Grundrecht. 4. Auflage, Verlag Springer, Heidelberg et al.
- Erbe, H. (1937): Die Hugenotten in Deutschland. Essener Verlagsanstalt, Essen.
- Europa-Recht (2011): Deutscher Taschen Buch Verlag, München.
- Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M.** (Hrsg.) (2007): Was für Schulen! Gute Schulen in Deutschland. Portraits der Preisträgerschulen und der nominierten Schulen des Wettbewerbs 2006, Klett Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber.
- Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M.** (Hrsg.) (2008): Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland Portraits der Preisträgerschulen und der nominierten Schulen des Wettbewerbs 2007.
- Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M.** (Hrsg.) (2009): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis Portraits der Preisträgerschulen und der nominierten Schulen des Wettbewerbs 2008, Klett Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber.
- Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M.** (Hrsg.) (2010): Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität. Portraits der Preisträgerschulen und der nominierten Schulen des Wettbewerbs 2010, Klett Kallmeyer Verlag, Klett Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber
- Fillitz, T.** (2007): Vertrauen, kritisches Bewusstsein und Festigung der Identität – Interkulturelles Lernen in Österreich. In: Bertels, U./ de Vries, S./Nolte, N. (Hrsg.): Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster, S. 63-86.
- Fischer, V.** (2009): Interkulturelle Kompetenz - ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, V./Springer, M./Zacharaki, I.: Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung-Transfer-Organisationsentwicklung. Wochenschau Verlag, Schwalbach, S. 33-47.
- Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I.** (2008): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 13-29.
- Frey, A.** (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten.

In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51 Beiheft. Beltz Verlag, Weinheim et al., S. 30-46.

Fuchs-Heinritz, W./König, A. (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz, UVK, Konstanz.

Gläser, J./Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Gläser-Zikuda, M. (2001): Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse. Beltz Wissenschaft & Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Gläser-Zikuda, M. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz/UTB Verlag, Weinheim, S. 63-83.

Gogolin, I. (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Verlag Leske + Budrich, Opladen, S. 263-279.

Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Verlag Barbara Bundrich, Opladen et al.

Gomolla, M. (2005 a): Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft: Lokale Strategien – internationale Erfahrungen In: Krüger-Potratz (Hrsg.): Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik. Lehrereinheit Erziehungswissenschaft, Heft 9, Fachbereich 06, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, S. 1-38.

Gomolla, M. (2005 b): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, R./ Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Wochenschauverlag, Schwalbach, S. 97-109.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Grosch, H./Leenen, W.-R. (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1998): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn, S. 29-46.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2004). Verlag Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

- Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Grohn-Samberg, O.** (2008): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 47-74.
- Gültekin, N.** (2006): Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Leiprecht, R./ Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Wanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach, S. 367-386.
- Han, P.** (2000): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. Verlag Lucius & Lucius, Stuttgart.
- Hartung, R./Brügel, D.** (2004): Neue Ansätze in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. In: Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I.: Fachtagung am 3. Dezember 2003 in Berlin. Dokumentation, Berlin et al.
- Herwartz-Emden, L.** (1986): Türkische Familien und Berliner Schulen. Die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern – eine empirische Untersuchung. Verlag Express-Edition, Berlin.
- Hinz-Rommel, W.** (1996): Interkulturelle Kompetenz und Qualität. Zwei Dimensionen von Professionalität in der sozialen Arbeit. In: IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Nr. 3-4, Frankfurt a. M., S. 20-25.
- Institut für angewandte Sozialwissenschaft (INFAS)** (1982): Meinungen und Einstellungen zu Ausländerproblemen. (Endbericht), Bonn.
- Jensen, B.** (2010): The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) and teacher education in diversity. In: OECD (Hrsg.): Educating Teacher for Diversity. Meeting the challenge. OECD, Paris, S. 63-91.
- Kiper, H.** (2008): Zur Diskussion um Heterogenität in Gesellschaft, Pädagogik und Unterrichtstheorie. In: Kiper, H./Miller, S./Palentien, C./Rohlf, C. (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 78-105.
- Klingebiel, T./Lilienthal, A.** (1999): Glaubensflüchtlinge in der Frühen Neuzeit: Das Beispiel der Hugenotten. In: Meiners, U./Reinders-Düselder, C. (Hrsg.): Fremde in Deutschland – Deutsch in der Fremde. Schlaglichter von der Frühen Neuzeit bis in die Gegenwart. Cloppenburg, S. 91-109.

- Konsortium Bildungsberichterstattung** (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung), W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Kristen, C.** (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54/3, S. 534-552.
- Krüger-Potratz, M.** (2001 a): Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In: K. J. Bade (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Rat für Migration, Osnabrück, S. 31-40.
- Krüger-Potratz, M.** (2001 b): Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente. Interkulturelle Studien – Materialien, Texte, Dokumente. iks 34, Arbeitsstelle für Interkulturelle Pädagogik, Münster.
- Krüger-Potratz, M.** (2003): Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In: Beillerot,
- Krüger-Potratz, M.** (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann Verlag, Münster.
- Krüger-Potratz, M.** (2006): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. 2. Auflage, Wochenschau Verlag, Schwalbach, S. 56-82.
- Kuckartz, U.** (2004): QDA-Software im Methodendiskurs: Geschichte, Potenziale, Effekte. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Lauterbach, A. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computerunterstützt. Methodische Hintergründe und Beispiel aus der Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 11-26.
- Lanfranchi, A.** (2003): Interkulturelle Pädagogik. In: Carigiet, E./Mäder, U./Bonvin, J.-M. (2003) (Hrsg.) Wörterbuch der Sozialpolitik. Rotpunktverlag, Zürich.
- Lanfranchi, A.** (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, S. 231-260.
- Leenen, W. R./Grosch, H./Kreidt, U.** (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien.

Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der zweiten Generation. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 753 - 771.

Leenen, W. R./Groß, A./Grosch, H. (2010): Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, S. 101-123.

Leiprecht, R./ Kerber, A. (2006): Einleitung. Schule in der Einwanderungsgesellschaft. In: Leiprecht, R./ Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Wanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach, S. 7-15.

Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51 Beiheft. Beltz Verlag, Weinheim et al., S. 47-70.

Lüddecke, J. (2002): Interkulturelle Handlungskompetenz von Erzieherinnen. In: KiTa aktuell NRW, 2002, Heft 11 (5), Köln et al., S. 110-114.

Luft, S. (2009): Wie funktioniert Integration? Mechanismen und Prozesse. Hanns-Seidel-Stiftung, Akademie für Politik und Zeitgeschehen, München.

Mammey, U. (1999): Segregation, regionale Mobilität und soziale Integration von Aussiedlern. In: Bade, K. J./Oltmer, J. (Hrsg.): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Universitätsverlag Rasch, Osnabrück, S. 107–126.

Mayring, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6. Auflage, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim et al.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 468-475.

Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim et al.

Mebus, G. (2003): Umgang mit Heterogenität in der Schule – zur Verankerung interkultureller Ziele in Hamburg. In: Projektgruppe F.I.N.K. (Hrsg.): "Keiner will ausgegrenzt werden, aber dauernd und überall geschieht es." Handbuch Toleranz und Anerkennung in der Schule, Hamburg, S. 168-173.

- Meinhardt, R.** (2006): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik - eine Synopse. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. 2. Auflage, Wochenschau Verlag, Schwalbach, S. 24-55.
- Meuser, M./ Nagel, U.** (2010): Experteninterview – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim et al., S. 457-471.
- Nieke, W.** (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Verlag Leske + Budrich, Opladen.
- Neumann, U.** (2004): Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der SEK I. In: Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. (Hrsg.): Fachtagung am 3. Dezember 2003 in Berlin. Dokumentation, Berlin et al., S. 31-41.
- Oberndörfer, D.** (2001): Integration der Ausländer in den demokratischen Verfassungsstaat: Ziele und Aufgaben. In: K. J. Bade (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Rat für Migration, Osnabrück, S. 11-29.
- OECD** (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland.
- OECD** (2009): Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey. OECD, Paris.
- Oeljeschläger, B.** (1999): Ein Wanderungsland Deutschland? - Deutschland Einwanderungsland! In: Meiners, U./Reinders-Düselder, C. (Hrsg.): Fremde in Deutschland – Deutsch in der Fremde. Schlaglichter von der Frühen Neuzeit bis in die Gegenwart. Cloppenburg, S. 311-320.
- Ohlbrecht, H.** (2008): Serviceteil. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 653-668.
- Peters-Schildgen, S.** (1999): Die Zuwanderung von Erwerbssuchenden aus dem preußischen Osten im 19. Jahrhundert in das Ruhrgebiet am Beispiel Herne. In: Meiners, U./Reinders-Düselder, C. (Hrsg.): Fremde in Deutschland – Deutsch in der Fremde. Schlaglichter von der Frühen Neuzeit bis in die Gegenwart. Cloppenburg, S. 183-192.
- PISA-Konsortium Deutschland** (2005) (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Verlag Waxmann, Münster et al.

Preetz, M. (1913): Die deutschen Hugenotten-Kolonien. Ein Experiment des Merkantilismus. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Hohen Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Jena.

Rohlf, C. (2011): Bildungseinstellung. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Rommelspacher, B. (2005): Die Anerkennung der Ausgrenzung. Nicht der Multikulturalismus, sondern die Integrationspolitik ist gescheitert. In: iz3w, H 284 April/Mai 2005, S. 22-26.

Santos Rego, M.-A./Nieto, S. (2000): Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain. In: Teaching and Teacher Education 16 (2000), S. 413-427.

Saterdag, H. (2002): Für Professionalität und Praxisbezug der Lehrerbildung – Das Duale Studien- und Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz. In: Bildungspolitisches Symposium des VBE (Hrsg.): PISA als Chance. Für eine Reform der Lehrerbildung. Verband Bildung und Erziehung, Bonn.

Schmidtke, H.-P. (2006): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. 2. Aufl. Wochenschau Verlag, Schwalbach, S. 142-161.

Schwingel, M. (2005): Pierre Bourdieu. Zur Einführung. 5. Auflage, Junius Verlag, Hamburg.

Settmeyer, A./Erbe, J. (2010): Migrationshintergrund: Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Die wissenschaftlichen Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, Heft 112.

Sinus-Institut (1981) (Hrsg.): 5 Millionen Deutsche: „Wir sollten wieder einen Führer haben...“. Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen. München.

Solga, H./Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann,

R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 189-219.

Stanat, P. (2008): Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 685-743.

Steiner-Khamsi, G. (2010): Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson? Über den Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten. In: Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Waxmann Verlag, Münster, S. 24-35.

Tenorth, H.-E. (2004): Lehrerarbeit-Strukturprobleme und Wandel der Anforderungen. In: Beckmann, U./Brandt, H./Wagner, H. (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Beltz Verlag, Weinheim, et al., S. 14-25.

Terhart, E. (2000) (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart. Beltz Verlag, Weinheim et al.

Terhart, E. (2008): Die Lehrerbildung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 745-772.

Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, S. 377-424.

Wacquant, L. J. D. (1996): Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieu. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D.: Reflexive Anthropologie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., S. 17-93.

Wehrhöfer, B. (2006): Zur Diskussion um interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung. In: Grünhage-Monetti, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 28-34.

12.2 Webliografie:

Auernheimer, G. (2004 a): Unser Bildungssystem - Für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional. Abrufbar über:

<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/bildungssystem.html> Stand: 30.05.2010

Auernheimer, G. (2004 b): Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. Abrufbar über :

<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/bern.html>
Stand: 09.06.2010

BAMF (o J.): Integrations-Lexikon. Abrufbar über:

http://www.integration-in-deutschland.de/cln_110/nn_278852/SubSites/Integration/DE/04__Service/Lexikon/___Function/glossar-catalog,lv2=278880,lv3=974684.html Stand: 08.06.2010

Bastian, J./Gogolin, I./ Justus, M. (2008): Hinweise zur Berücksichtigung der drei prioritären Themen in der Lehrerbildung. S. 5 Abrufbar über: <http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2010/08/hinweise-zur-beruecksichtigung-der-p-themen.pdf> Stand: 26.08.2011

Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ (2001): Zuwanderung gestalten - Integration fördern. Abrufbar über:

http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/150408/publicationFile/9074/Zuwanderung_gestalten_-_Integration_Id_7670_de.pdf Stand: 14.06.2010

Bildungsspiegel (2009): Lehrerbildung in Europa: Werden die Lehrkräfte ausreichend fortgebildet? Abrufbar über :

<http://www.bildungsspiegel.de/aktuelles/lehrerbildung-in-europa-werden-die-lehrkraefte-in-europa-ausreichend-fortgebildet.html?Itemid=262> Stand: 30.07.2011

BMAS (2007) (Hrsg.): Nationaler Integrationsplan – Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3: Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen. Berlin. Abrufbar über:

http://www.bmas.de/portal/930/property=pdf/nationaler__integrationsplan__dokumentation.pdf Stand: 03.06.2010

BMAS (2009): „Potenziale erschließen, Integration fördern. Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien!“ Abrufbar über:

http://www.bmas.de/portal/31008/property=pdf/2009__02__02__pakt__lenkungsausschuss__migration.pdf Stand: 22.05.2010

Datendienst Migration (2005): 50 Jahre (Arbeits-) migration in Deutschland.

Abrufbar über:

http://www.migration-online.de/data/publikationen_datei_1135273254.pdf

Stand: 11.07.2008

Delors, J. (1996): "Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century". Abrufbar über:

http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf Stand: 29.04.2009

„Der Deutsche Schulpreis 2011“ (o. J.) Abrufbar über

[http://schulpreis.bosch-](http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Faltblatt_2011_fuer_Druck.pdf)

[stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Faltblatt_2011_fuer_Druck.pdf](http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Faltblatt_2011_fuer_Druck.pdf) Stand: 15.12.2010

DGfE (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft.

Abrufbar über:

http://www.dgfe.de/bilpol/2004/KC_HF_EW.pdf Stand: 29.06.2010

Die Bundesregierung (2008): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Abrufbar über:

<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf> Stand: 10.06.2010

Fischer, V. (o. J.): „Interkulturelle Kompetenz“ in der fachwissenschaftlichen Diskussion. Abrufbar über:

http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=545&clang=0 Stand: 06.07.2011

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2009): Wirksame Lehr- und Lernumgebungen schaffen. Erste Ergebnisse von TALIS-GEW (Deutschland).

ISS e. V. & GEW, Frankfurt a. M. Abrufbar über:

http://www.gew.de/Binaries/Binary50253/3_GEW_First_Results_deck.pdf

Stand: 20.06.2011

Hartung, R. (2004): Einführung in das Aufgabengebiet Interkulturelle Erziehung, 3. aktualisierte Fassung, Hamburg. Abrufbar über:

<http://www.hamburger-bildungsserver.de/interkulturell/hamburg/einfuehrung.pdf>

Stand: 28.06.2010

Heinrich-Böll-Stiftung (2004): Schule und Migration. 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Abrufbar über:

http://www.migration-boell.de/downloads/migration/Bildungskomm_Empfehlung.pdf
Stand: 20.05.2010

Kiel, E. (o. J.): Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. Abrufbar über:
http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globern/gl_20.htm Stand: 07.08.2006

KMK (1981): „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts.“ (Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 08.10.1981) Abrufbar über:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1981/1981_10_08_Lehrerbildung_Auslaenderunterricht.pdf Stand: 03.05.2010

KMK (1996): Empfehlung – „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ - (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996) Abrufbar über:

<http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Lehre/kmkikbue.pdf> Stand: 02.05.2009

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) Abrufbar über:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf Stand: 01.07.2010

KMK (2007): „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund.“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007) Abrufbar über:

<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2007/141207-chancengleichheit.pdf> Stand: 30.05.2010

KMK (2008): „Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen des Ländervergleichs von IGLU 2006.“ Abrufbar über:

<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/stellungnahme-der-kultusministerkonferenz-zu-den-ergebnissen-des-laendervergleichs-von-iglu-2006.html> Stand: 30.05.2010

KMK (2009): „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa.“ Abrufbar über:
http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf Stand: 30.05.2010

KMK (2010): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010) Abrufbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf Stand: 01.07.2010

LAGA NRW (2001): PISA macht alle wach. Die Schulerfolge von Migranten verbessern. Bildungspolitische Positionen der LAGA NRW. Abrufbar über: http://www.immigrantenverbund.de/uploads/media/PISA_macht_Alle_wach.pdf Stand: 04.12.08

Marincola, F./von Klenck, A./Alexoglou-Patelkos, C./Bernstein, I./Kolatz, K./Riesgo, V. (2007): Statement. In: BMAS (Hrsg.): Nationaler Integrationsplan – Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3: Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen. Berlin, S. 68-70. Abrufbar über: http://www.bmas.de/portal/930/property=pdf/nationaler__integrationsplan__dokumentation.pdf Stand: 15.08. 2010

Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Sozialforschung. Volume 1, No. 2, Art. 20, Juni 2000 Abrufbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> Stand: 28.06.2010

Mesghena, M. (2006): Einwanderung nach Deutschland - Der lange Weg in die Realität. Abrufbar über: http://www.migration-boell.de/web/migration/46_254.asp Stand: 27.12.2009

Motakef, M. (o. J.): Bildung für alle? Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Abrufbar über: http://www.migration-boell.de/web/migration/46_945.asp Stand: 08.06.2011

Muñoz, V. (2007): Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. Abrufbar über: http://www.bundeselternrat.de/fileadmin/pdf_dateien/aktuelles/MunozArbeitsuebersetzung_Maerz07.pdf Stand 03.08.2009

Newsletter Migration und Bevölkerung (2006): Deutschland: 15 Mio. Einwohner mit „Migrationshintergrund“. (Ausgabe 05/06) Abrufbar über: http://www.migration-info.de/mub_artikel.php?Id=060502 Stand: 14.12.2009

OECD (2007): PISA 2006 - country note on Germany (OECD Briefing Note für Deutschland). Abrufbar über:

<http://www.oecd.org/dataoecd/60/3/39727140.pdf> Stand: 13.05.2010

„OECD Sonderauswertung Migration.“ (2006): Abrufbar über:

http://www.gew.de/OECD_Sonderauswertung_Migration.html#Section21721

Stand: 11.05.2010

PISA-Konsortium Deutschland (2006): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie – Zusammenfassung. Abrufbar über

http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf Stand: 13.05.2010

Polixea, P. (2006): Die statistische Zuwanderungsgesellschaft. Abrufbar über:

<http://www.polixeaportal.de/index.php/Main/Artikel/id/131359/name/Die+statistische+Zuwanderungsgesellschaft/Blickpunkt/2/n1/Themen/n2/InneresJustiz> Stand:

10.07.2008

Popp, F. (2004): Anmerkungen zur ‚interkulturellen Kompetenz‘. Abrufbar über:

[http://www.auslaenderbeirat.nuernberg.de/dokumente/Anmerkungen zur interkulturellen Kompetenz.doc](http://www.auslaenderbeirat.nuernberg.de/dokumente/Anmerkungen_zur_interkulturellen_Kompetenz.doc) Stand: 24.10.2010

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2006): Jeder fünfte Einwohner mit Migrationshintergrund. Abrufbar über:

http://www.bundesregierung.de/nn_924486/Content/DE/Archiv16/Pressemitteilungen/BPA/2006/06/2006-06-06-ib-einwohner-mit-migrationshintergrund.html Stand:

02.04.2010

Prochazka, B. (o.J.): Kultursensible Kindergartenpädagogik. Abrufbar über:

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1724.html> Stand: 23.10.2010

Prochazka, B. (2007): Interkulturelle Kompetenzen?! Begriffsklärung und Möglichkeiten im Kindergarten. Abrufbar über:

<http://www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/prochazka.pdf> Stand: 24.10.2010

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Integration durch Bildung Konzept zur Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Berlin. Abrufbar über:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/schueler_nichtdeutscher_herkunftssprache/integration_durch_bildung_2006.pdf?start&ts=1234878829&file=integration_durch_bildung_2006.pdf

Stand: 20.05.2010

Siegert, M. (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, München. Abrufbar über:
http://www.bamf.de/cln_101/nn_442522/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publicationen/Forschung/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/wp13-schulische-bildung.pdf
Stand: 13.05.2010

Stanat, P./Bommes, M./Gogolin, I./Klemm, K. (2007): Statement. In: BMAS (Hrsg.): Nationaler Integrationsplan – Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3: Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen. Berlin, S. 42-49. Abrufbar über:
http://www.bmas.de/portal/930/property=pdf/nationaler__integrationsplan__dokumentation.pdf Stand: 03.06.2010

Statistisches Bundesamt (2005): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Abrufbar über:
<https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktu,sfgsuchergebnis.csp> Stand: 15.07.2008

Straubhaar, T. (2008): Integrationspolitik ist Bildungspolitik. Abrufbar über:
http://www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/HWWI_Standpunkt59.pdf
Stand: 08.06.2008

UNESCO (2003): Education in a multilingual world. Abrufbar über:
<http://www.vpod-bildungspolitik.ch/pdf/129728e.pdf> Stand: 28.04.2009

UNESCO (2006): UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Abrufbar über:
<http://www.docstoc.com/docs/991653/UNESCO-guidelines-on-intercultural-education-2006> Stand: 28.04.2009

Wengert, P. (2007): Grußwort zum Begrüßungsempfang im Goldenen Saal. In: Wir und die Anderen? - Interkulturalität, Bildung und Chancengleichheit in der Migrationsgesellschaft. Impulse für Theorie und Praxis - Herausforderungen und beispielhafte Modelle. Dokumentation S. 12 Abrufbar über:
www.bfz.de/mediadb/2873/8279/interk_tagung_doku_web.pdf Stand: 16.05.2010

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples. FORUM: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG. Volume 1, No. 1, Art. 22 Januar 2000. Abrufbar über:

12.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens

Abbildung 2: Ein Entwicklungsmodell der interkulturellen Sensibilität

Abbildung 3: Anteile an der Bevölkerung in allgemeinbildenden Schulen nach Migrationsstatus, Klassenstufe und Geschlecht

Abbildung 4: Übergang von Kindern aus Migrantenfamilien und Kindern aus deutschen Familien von der Grundschule in der Sekundarstufe I im Zeitraum von 1985 bis 2006 nach Schultyp (prozentuale Anteile)

Abbildung 5: 15-Jährige nach Migrationsstatus der Familien und Bildungsgang ohne Sonderschüler

Abbildung 6: Bildungsbeteiligungsquoten deutscher Schüler an verschiedenen Sekundarschulformen in den Jahren 1992 bis 2006 (prozentuale Anteile)

Abbildung 7: Bildungsbeteiligungsquoten ausländischer Schüler an verschiedenen Sekundarschulformen in den Jahren 1992 bis 2006 (prozentuale Anteile)

Abbildung 8: Ausländische Abgänger von Sekundarschulen in den Jahren 1992 bis 2006 nach erreichten Schulabschlüssen (prozentuale Anteile)

Abbildung 9: Deutsche Abgänger von Sekundarschulen in den Jahren 1992 bis 2006 nach erreichten Schulabschlüssen (prozentuale Anteile)

Abbildung 10: 15-Jährige nach Migrationsstatus der Familien und mindestens erreichter Kompetenzstufe im Lesen in %)

Abbildung 11: Kompetenzniveaus in mathematischer Grundbildung von Jugendlichen nach Migrationsstatus (sortiert nach Ländermittelwert Mathematik)

Abbildung 12: Ablaufmodell qualitativer Datenanalyse

Abbildung 13: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung

12.4 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausländische Schüler nach Schularten 1970 bis 2005

Tabelle 2: Ausländische Schüler an Grundschulen nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten 1970 und 1984 bis 2005

Tabelle 3: Kategorien und Hauptkategorien zur Interkulturellen Kommunikation und zu Antirassismus

Tabelle 4: Kategorien und Hauptkategorien zur Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung

Tabelle 5: Kategorien und Hauptkategorien zu Geschlecht/Migrationshintergrund und Leitungsbild

Ehrenwörtliche Erklärung zu meiner Dissertation mit dem Titel: Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung
- Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis -

Hiermit erkläre ich, dass mir die Promotionsordnung der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena bekannt ist.

Darüber hinaus erkläre ich, dass die beigelegte Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt wurden. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich versichere außerdem, dass ich die beigelegte Dissertation nur in diesem und keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht habe und dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

Bei der Transkription und Datenkodierung des Materials hat entgeltlich Frau Sylvia Gebhardt unterstützt.

Jena, 12.12.2011
Ort, Datum

Yong Ding
Unterschrift